

54822

71134

1991. évi 2. sz.



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1991. 31. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

FALUDI SZILÁRD: A tantervelmélet forrásai	121
DR. LENGYEL ZSOLT: A nyelvi kreativitás egy aspektusa	128
ZENTAI MÁRIA: Egy rajztagozatos osztály munkájáról	132
SMIDÉLIUSZ ZSUZSA—DR. ZÁTONYI SÁNDOR: Koordinációs lehetőségek az általános iskolai fizika és kémia között	136
UNGVÁRI JÁNOSNÉ: A környezeti nevelés megújításának szükségessége és lehetőségei az általános iskolában	142
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak, IV. rész	148
MŰHELY	
CSAPÓ IMRÉNÉ: A zenei és képzőművészeti alkotások bemutatása és a gyerekek gyűjtőmunkája egy tanítási óra keretében	161
DR. PACSAI IMRE: Az individuális tanulói tevékenység formálása programozott nyelvi anyaggal	165
TAKÁCS GÁBOR: Tehetséggondozás KöMaL szakkörön	168
ÖRÖKSÉG	
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Zákány József, a debreceni iskolakultúra nagy egyénisége	176
SZEMLE	
Híradás a tanító- és tanárképzés műhelyéből	
BALÁZSI ZOLTÁNNÉ: Az „Olvasásismeret — Olvasószolgálat” tantárgy szemináriumi foglalkozásain alkalmazott módszereim	179
PETŐ ILDIKÓ: A „Gyógypedagógia” szakkollégium-gyakorlati-képzésének szervezése a tapasztalatok alapján	183
DR. PAJOR ENIKÓ: Referenzs. kérdés, vagy csak érdekes téma?	185

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el.

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

Evente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

91-1028 — Szegedi Nyomda

Igazgató: Molnár Tibor

A tantervelmélet forrásai

Múlt és jövő

Most, amikor egymás után jelennek meg a *Köznevelésben* a cikkek az ún. nemzeti alaptanterv munkálatairól — megvolt az első fogalmazvány székesfehérvári vitája is —, talán nem lesz érdektelen némi kötetlen tallózás egy kevesek által ismert és hasznosított kiadványsorozat kötetei között. „*A tantervelmélet forrásai*”-ról van szó, amelynek eddig tíz kötete jelent meg 1981 és 1988 között. (A kiadó: az Országos Pedagógiai Intézet tantervelméleti osztálya, illetve értékelési központja; a sorozatszerkesztők: *Horánszky Nándor* és *Báthory Zoltán*; A terjedelem 89 és 194 oldal között mozog; A példányszám 3—500.)

E nem éppen ínycsiklandozó prózai bevezető adatoknál is rosszabb az a „vád”, amelyet ez a sorozat sem védhet ki, s amely szerint erre a célra függetlenített kutatók maguknak és egymásnak írnak: így jön létre a „beavatottnak” az az ezoterikus szektája, amely — mint valamikor az egyiptomi papság — magának sajátítja ki a tudományt, s már megkülönböztetett írásmódjával is távol tartja magától a nem kívánatos démoszt. A gyakorló pedagógus és a tanügyigazgatási szakember pedig egyre fogyó megilletődéssel — vagy inkább türelemmel — (lásd *Kronstein Gábor, Andor Mihály, Takács Géza, Zsolnai József, Beke Kata* és mások írásait) szemléli ezt a légvárépítést, amely több fényévnnyi távolságban látszik lenni az iskolák valóságától. De vajon, csakugyan így van-e?

Valóban nem segít(het) az elmélet a gyakorlatnak, az elmúlt idők tantervelméletei („a tantervelmélet forrásai”) a mai és holnapi tantervkészítésnek, különös tekintettel arra, hogy a közeli jövőben jelentősen kiterjed az iskolák, a pedagógusok kompetenciája (például épp¹ *helyi tantervek* készítésére)?

Van *Dörpfeldnek* — az első kifejezetten tantervelméleti alapkönyv szerzőjének — egy (*Ballér Endre*: Tantervelmélet és tantervi reform — 1981 — c. munkája mottójául kiemelt) — mondása: „Nincs praktikusabb dolog egy jó elméletnél.”

Alábbiakban *a teljesség igénye nélkül* — és *nem a megjelenés sorrendjében, még kevésbé egyenlő arányban* — valóban csak tallózunk e kötetek között, amelyek között vannak merőben tantervelméletiek, tantervelmélet-történetiek, mint az 1., a 2., az 5. és a 10. kötet,¹ vannak ezekkel csak lazán érintkezők, mint a 3., 4. és 7., s vannak „is-is” kötetek (mint a 6., a 8. és a 9.).²

Két szerző tekinti át a tantervelmélet történetét:³ *Ballér Endre* (5. kötet) és *Probászka Lajos* (2. kötet), mégpedig egymástól eltérő módszerrel. *Ballér* nyolc szemelvényt tesz egymás után, melyek a tantervelmélet „felfutásának” kiugró állomásait jelenítik meg. *Probászka* feldolgozást ad; végigmegy a tantervelmélet — főképp a

¹ A pontosabb könyvészeti adatokat cikkünk végén adjuk meg.

² Ezt nem az elmarasztalás szándékával jegyeztük meg; sőt: a sorozatszerkesztők ilyenén nagyvonalúságát csak dicsérjük; mint majd kitűnik, nélkül jelentős értékek kallódtak volna el.

³ Most eltekintve *Brubacher, Dolch* és *Paulson* idevágó munkáitól, illetve újabb — a curriculum-kutatást összefoglaló — főképp nyugati munkáktól.

tantervi koncentráció⁴ történeti variánsain, mint Ádám „álmában” az emberiség történetének nagy teraszain.

Probászka a pedagógiát, mint kultúrfilozófiát műveli; minden kor iskolai művelődési kánonját a korszellem objektívációiból származtatja, hogy azután az egyén e töle eredő, s egyszersmind elidegenedő kultúrjavakkal megbirkózva térjen vissza most már átalakult (képzett, nevelt) magasabb önmagához. *Probászka* ezzel a hegelianus és kultúrfilozófiai (*Spranger, Litt*) beállítottsággal eredetileg a tárgyi javak (a művelődés tartalma) jogát és becsületét állítja helyre szemben a reformpedagógia-alanyra tett hangsúlyával, szubjektívizmusával, de mint érzékeny lelkű, nagy tudós „nem tud észrevételen elmenni a reformpedagógia pozitív hozadéka”, az alany, a pszichológiai szempont figyelembevétele mellett. Így marad — hezitálva, önmagával is viaskodva — egy-egy pedagógus-továbbképző előadásra készültében, hetekig keresve egy szóra a legmegfelelőbb szinonímát — és „idő előtt” nyugdíjazva. Megtaláljuk nála a világnézeti koncentráció⁵, a „törzsanyag” fogalmát⁶ (a Németh László-i „közös műveltség” eszméjét). Még ott láttuk a 60-as évek elején a tantervi reform tantervi főbizottságában,⁷ hogy végül nekrológot írjunk róla a Köznevelésben.⁸

Az 5. kötet (*Ballér Endre* munkája) a legpregnansabban (tanterv-) -elmélet-történeti. Míg *Probászka* feldolgozza az általa belátott irodalmat, addig *Ballér* kiemelt szemelvényekkel jeleníti azt meg:

1. *Dörpfeld*: Egy tantervelmélet alapvonalai (Grundlinien einer Theorie des Lehrplans — 1873);

2. *J. I. Brubacher*: A nevelés problémátörténete; X. fejezet: a tanterv (A History of the Problems of Education New York—London 1947);⁹

3. *Dewey J.*: A gyermek és a tanterv (The Child and the Curriculum — Chicago 1903);

4. *Tyler R. W.*: A tanterv és az oktatás alapelvei (Basic Principles of Curriculum and Instruction — Chicago—London 1949);

5. *Robinson S. B.*: A képzés reformja, mint a tanterv revíziója (Bildungsreform als Revision des Curriculum — Berlin 1967);

6. *Bloom B. I.*: Egyéni képességek és iskolai teljesítmény (Individual Differences in Learning and Learning — New York 1976);

7. *Horst P.*: A tantervfejlesztés logikája (The Logic of Curriculum Development — Leicester 1980);

8. *Santini B.*: Taxonómiák (Taxonomien. Handbuch der Curriculumforschung — Weinheim—Basel 1983).

Nyolc szín — nyolc szint.

A sarkos fordulatot a hagyományos nevelés felől az új nevelés felé Amerikában

⁴ Kultúrhistóriai fokozatok (*Herbart, Rein, Ziller, Kármán*; asszociációs lélektan) *Herbart, Bain, Spencer, Darwin*; a biológiai (szimbiotikus egység elve) reformpedagógia, *Bertold Otto Gesamtunterricht, Kilpatrick* projektjei, *Freinet, Nemesné Müller Márta*; a lelki spontaneitás elve (*Claparede, Decroly, Dewey*) *Willmann* teológikus erkölcsi-világnézeti koncentrációjáig.

⁵ A tantervelmélet forrásai sorozat kötetei között tallózva nem szólunk az 1. kötetről, mert ez e sorok írójának munkája.

⁶ Csakúgy, mint *Weszelynél*.

⁷ *Alighanem Bencédy József* meghívására.

⁸ *Probászka Lajos* (1897—1963) Köznevelés, 1963., 19. szám 13—14.; 426. p.

⁹ Ez a maga nemében klasszikus munka teljesen a társadalmi-történeti közegbe ágyazza a nevelés (és a tanterv) történetét *Roger Gal* tézisének megfelelően: az iskolának — a tantervnek — mindenkor igazodnia kellett — és kell — a társadalmi-történeti fejlődéshez; annak igényeihez és egyben lehetőségrendszeréhez.

John Dewey teszi meg, akinek fentebb említett „A gyermek és a tanterv” c. munkája ebben a tekintetben úgyszintén klasszikusnak mondható.

„Ezt az ellentétet — mondja többek között Dewey — a gyermek és a tanterv között, amint a jelzett két iskola tanítása feltűnteti, a következő módon lehet formulálni: *figyelem* a jelszava azoknak, akik a tanterv szépségét tartják fontosnak; *érdeklődés* az ellenkező táboré. Az első csoportba tartozók főként logikusok, a második csoportba tartozók pszichológusok ... az első iskola jelszava: *irányítás és ellenőrzés*, a másodiké: *szabadság és kezdeményezés* ...”

Ehhez aligha kell kommentár.

Külön említést érdemel viszont az ún. Tyler-rationálé. Tyler pontosan meghatározott célokat, a rokon- és szaktudományokra és a pszichológiára figyelemmel levő tananyagkiválasztást, -elrendezést, -követelményeket és -értékelést fűz egységes logikai rendszerbe (ez a „rationálé”). Ő az első, aki az objektív értékelésnek is alapjául szolgáló tantervi követelményeket központi kérdéssé avatja.¹⁰

A Tyler-rationáléból kiemelkedő követelménykategóriát Bloom fejlesztí tovább (céltaxonómia). A taxonómiák kérdéséről Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás, valamint Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform című könyvének megfelelő fejezetein túl Kádárné Fülöp Judit, valamint Szabolcs Éva ad jó tájékoztatást.¹¹

Nem tudunk ellenállni — ennek az „elkomolyodó” ismertetésnek e pontján — a csábításnak, hogy gyengéden ne intsük azokat, akik a pedagógiában a célok súlytalanítására törekednek: íme, a nyugati pedagógia számos jeles képviselője nem tudja másképpen elképzelni a pedagógia logikáját, mint egy olyan koherens rendszert, amelyben a pontosított és operacionizált céloktól összefüggő fonalak vezetnek tartalmakhoz, módszerekhez, eszközökhöz, értékeléshez és méréshez. Enélkül sohasem született volna meg a programozott oktatás, sem a pedagógiai technológia (a célirányult eszközök arzenáljával).

A 10. kötet — Szebenyi Péter munkája — a 20-as évek szovjet pedagógiai kísérleteit mutatja be, eddig nem vagy alig hozzáférhető *Lunacsarszkij-, Krupszkaja-, Pinkevics-, Sackij-, Pisztrák-, Kalasnikov-, Blonszkij-szemelvényekkel* (említsük itt meg azért — Illés Lajosné, Vág Ottó és mások mellett — Köte Sándor jelentős úttörő munkáját. „A szocialista munkaiskola kezdetei — 1917—1920” (1979) ugyan ebben a tárgykörben).

Nyilván lesznek, akik az orrukot húzzák a sok orosz név. meg a szocialista munkaiskola említése miatt, jöllehet *Korolenko, Gorkij, Tolsztoj, Gogol, Turgenyev, Dosztojevszkij, Csehov* is orosz volt — és világirodalmat csinált. Nálunk meg Németh László (aki tudta az észt, a lett, a litván, a lengyel, a cseh, a horvát, a szerb, a román, a finn, s ki tudja, még hány nyelvet) rendszeresen fordított oroszból, és *Szekfü Gyulát* mint történést, megleckézette, nem utolsósorban az eredeti kiejvi évkönyvek ismeretében.

Ami pedig a munkával munkára nevelést illeti, aligha lehet e nélkül ember-szabású embert nevelni, akár hozzátesszük a „szocialista” jelzőt, akár nem (lásd a *Pestalozzitól* a mai *Waldorf*-pedagógiáig, vagy hazai viszonylatban a *Tessediktől*

¹⁰ Nálunk a 70-es évek hazai tantervi követelményeiről L. Dala Mária ad beható és kritikus elemzést. (Tantervelméleti füzetek 4. OPI 1981.)

¹¹ Taxonómia a pedagógiában (Ped. Szemle 1971., 6. sz.) és Az értékelési taxonómia — általános pedagógiai perspektívából (Ped. Szemle 1979., 4. sz.).

Szabolcs Éva: Taxonómiák a nevelési célok rendszerében (Magyar Pedagógia 1961/2), továbbá A pedagógiai taxonómia alapvető kérdései (bölcsestdoktori értekezés 1978 ELTE; kézirat).

— mondjuk — *Kármán Mór* álláspontjáig — s tovább a Cselekvés Iskolájáig, s még tovább húzódó vonalat).

Szorosabb tárgyukat illetően: a 20-as évek szovjet pedagógiája még a jó értelemben vett kísérletezés pedagógiája a nyugati reformpedagógia jó ismeretében és adaptációs törekvéseivel (nem kötelező tantervek, tantervi minimum, maximum, individualizáció, projektek, komplexek, komplex tárgyak, tantárgyi integráció, alkalmazkodás a helyi viszonyokhoz — helyi tanterv — stb.). Vagyis: a 20-as évek szovjet pedagógiája még — előnyére — nem azonos a később megmerevedő rendszer szigorúan központosított és uniformizált jellegével. A történetiség itt is, e tekintetben is kötelez.^{11/a}

A direkt tantervelméleti kötetek mellett (1., 2., 5., 10.) vannak kevésbé elméletiek, az előbbiektől eltérő jellegűek. Példája ennek a 7. kötet, *Antall József* munkája, az 1934. évi középiskolai reform dokumentumai. Eredeti forrásai az 1956 október–novemberi harcokban a találatot kapott Országos Levéltár egész VKM-anyagával porrá égtek. *Antall József* munkája torzó, és megismételhetetlen maradt.¹² Kézirata viszont 30 évig „pihent”, mert az 50-es, 60-as és a későbbi évek „fekete-fehér” ábrázolásmódjába „nem fért bele”. Érthető, hogy *Antall József* a „Habent sua fata libelli” (a könyveknek megvan a maguk sorsa) mondásával vezeti be munkáját, amint érthető és tiszteletre méltó, hogy nem akart a publikálás kedvéért elvtelen kompromisszumot kötni, s „öncsonkítással” nyilvánossághoz jutni. Végül a *Báthory–Horánszky*-féle sorozat adott a munkának zöld utat. „Nyomdába adni ötvennégy éves fejjel azt — írja a szerző —, amit huszonnégy éves korunkban állítottunk össze, nemcsak jó érzés, de szomorú is.”

A kötet szemelvényeket hoz az 1934. évi középiskolai reform ügyében összehívott szakértői értekezlet jegyzőkönyvéből, a reformra vonatkozó javaslatokból, emlékiratokból és a törvényjavaslat parlamenti vitájából.

„Örök zöldjei”: 1. a már *Trefort* által is ötvenévesnek mondott panasz: a túlterhelés — melyet ekkor *Kornis* figyelemre méltóan elemez, és amelynek *Kiss Árpád* majd 1961-ben a Magyar Pedagógia egy egész számát szenteli; 2. a latintanítás szלקciós funkciója; 3. az idegennyelv-tanítás maradandó eredménytelensége; 4. „Az értelmi anyag túltengése” (a zenei, testi és vizuális nevelés hagyományos jalkiáltásai); 5. a társadalmi, politikai, közgazdasági ismeretek állandó otthontalansága (külön tárgyat kell nekik szentelni, vagy beleszőni más stúdiumok anyagába?); 6. a panasz, hogy a középiskola tanít, de nem nevel (ami *Gömbös Gyulánál* majd a „nem oktatni, hanem nevelni kell” jelszóra vezet); 7. a tantervi anyag széteső konglomerátum jellege — miközben hiányoznak belőle a gazda, az iparos, a hivatalnok —, szóval minden állampolgár számára szükséges ismeretek, és 8. az egységes középiskola szűnni nem akaró követelése.

A 7. kötet: történezmunka; anyaga fontos tanulmány, a neveléstörténész és az oktatáspolitikus számára egyaránt.

A 3., 4. és 6. kötet *Kornisnak*, *Schneller Istvánnak*, *Imre Sándornak* és *Kármán Mórnak* van szentelve (ugyanebben a sorrendben *Mészáros István*, *Ravasz János* és *Felkai László* munkája). A szerzők közismert, „céhbeli” neveléstörténészek.

^{11/a} A terjedelem szűkös volta miatt nem tudunk érdemben foglalkozni a 6. kötet, *Felkai László* munkájával, aki *Kármán Mór* munkásságát és tantervi konstrukcióját elemzi. Azét a *Kármán Mórt*, aki még a katedrát sem hagyta meg az osztályban; a „tanítók tanítója” azt kívánta, hogy a növendék ne alattvaló, hanem partner legyen. Tanítása a tanulók „önmunkásságáról” nem más, mint a tanulói aktivitás elve.

¹² Eltekintve a minisztertanács és a parlamenti vita jegyzőkönyvi anyagaitól.

E munkák — a legutóbbtól (6. kötet) eltekintve — csak lazán függenek össze a tantervmélet fejlődéstörténetével, de a maguk mívoltában távolról sem tanulság nélküliek!

Kornis Gyula elméleti munkásságában nem eredeti, inkább enciklopédikus elme; óriási terjedelmű tárgyi tudással, klasszikus, görög—római műveltséggel, angliai tanulmányúttal, beható és széles körű külföldismerettel, etatizmussal, neokantiánus értékefilozófiával — de merít *Dilthey* szellemtudományi pszichológiájából, *Kerschens-teiner* „állampolgári neveléséből”, *Spranger* kultúrpedagógiájából — bizonyos hatás-sal van rá *Imre Sándor* is.

A nemzetet nagy munkaközösségnek tekinti, melynek van felső, közép és alsó rétege. *Kornis* mindent megtett azért, hogy az alsó réteg (a „kulturcsöcselék”) a műveltség minimumát kapja, s a „szofokrácia” az eleve elrendelt, vezetésre hivatott felső réteg művelődési kiváltságait megőrizze.

Akármilyen sematikus hangzik, a 20-as évek kultúrpolitikájának maradéktalanul reakciós kulcsembere, s amit a különböző rétegek közötti „oszillálásról” „kapillaritásról” (szóval „szabad áramlásról”, lehetséges helyváltoztatásról, felemelkedésről) oly gyanúsán sűrűn hangoztat, ellentmond a tényeknek, melyekről a kommunista *Földes Ferenc* számol be statisztikai módszerrel és hitelességgel „A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon (1941) c. munkájában. De tanúskodhatnak *Németh László*, a népiesek, a népfőiskolák, a tehetségmentes mozgalmak is.

Minden együttvéve sem jelenti azt, hogy semmit sem tanulhatnánk tőle.

Iskolarendszer-szervező munkásságában — a szakotatás fejlesztésének szorgalmazásán túl — súlyt helyezett a különböző iskolatípusok specifikumainak — kedvelt kifejezésével élve: „reliefjének” — a kidomborítására (már csak ezért is hív fel *Mészáros* professzor joggal „a kornisi tantervcsalád” beható kritikai tanulmányozására — s ha valaki, ő (ti. *Kornis*) tehette is: az 1924. évi új középiskolai tanterv megalkotásakor az Országos Közoktatási Tanács általános előadójaként „végigülte” valamennyi szakbizottság valamennyi ülését — 1922. ápr. 15-től 1924. jún. 8-ig — összesen 78 ülést.

A 4. kötetben *Ravasz János Schneller Istvánt* és *Imre Sándort* mutatja be. Jelentőségükkel fordított arányban *Schnellert* bővebben — talán, mert kevésbé ismert és nehezebben hozzáférhető. *Schneller* — kolozsvári professzor — személyiségpedagógiai koncepciója 1. természeti én; 2. történeti én; 3. oktatás és nevelés révén erkölcsiségtől áthatott — ethizált — én, tudatos egyéniség, azaz személyiség — mint fejlődési fokozatok — (mutatis mutandis) *Ernst Linde* személyiségpedagógiájával rokon (*Linde* fő munkája) „Intő szöveg napjaink módszerbe vetett hite ellen.”

Schnellernek nem is annyira tantervi, mint inkább iskolaszervezeti munkássága jelentős: két fokozatú, kétszer 3 éves középiskola, líceummal, furkációkkal.

Imre Sándor „Neveléstan”-a és „Nemzetnevelés”-e ma sem érdektelen munka. Rendszeres gondolkodó, és a praxis jó ismerője és művelője.

Már 1912-ben kötelező, állami és általános nyolcosztályos iskolát sürget.

Törekvései a Polgári Radikális Párttal rokonítják — miközben látja a Galilei Kört és a XX. századot — rokonszenve a szocialistákig terjed (anélkül, hogy azonosulna velük); a nemzetiségekkel és vallásokkal (egyházakkal) tagolt társadalomban a nemzetné válság sürgeti-egyengeti, az ellentétek meghatározására hivatott „nemzetneveléssel” és „tárgyas” (azaz: pártatlan, elfogulatlan, tárgyilagos) gondolkodással. Mindez viszont nem tartja vissza a gyermektanulmányi mozgalom, *Nagy Lászlóék*, az óvónők — s gyógypedagógusok — mozgalmának segítségével; mi több: az 1918—19-es forradalmakban fontos funkciók vállalásában.

Az oktatást az ismeretszerzésben való vezetésnek tekinti, és beletagolja a nevelés szélesebb összefüggérendszerébe. Nemrégiben *Nagy Sándor* professzor adott róla a korábbiaknál pozitívabb képet.¹³

A 8. kötet a nemrég elhunyt *Simon Gyula* munkája.

Az *Eötvös—Csengeri—Gönczi* „vonal” által elgondolt és létrehívott köztes iskolatípus — a polgári iskola —, amely a első népiskola és a gimnázium között „lebegett”, míg az 1927. évi XII. tc. nem legitimálta¹⁴ — a gyakorlatban (éppen gyakorlati irányultságával) igen sikeres iskolatípusnak bizonyult. Konkrét társadalmi szükségletek munkáltak létrejötte mögött, s ugyanerre vezethető vissza az új nevelést sürgető reformpedagógia iránti elkötelezettsége (*Simon Gyula* szerint ez utóbbit történelmileg előzte is) — gyakorló kert-, műhely-, kézimunka-, gép- és szerszámmismeret, szakrajz — stb. jelzik az említett gyakorlati irányultságot, míg a tanulói aktivitásra való támaszkodás és annak korszerű fejlesztése, kutatómódszerek, cselekedtetés, kézikönyvek használata, kísérletek, reflexiók, viták az iskola belső életének, eleven pedagógiai légkörének mutatói voltak.

A korabeli szaksajtó, az iskolai értesítők és az Országos Polgári Iskolai Tanár-egyesületi Közlöny (1876—1947) cikkei, tanulmányai a saját és sajátos pedagógiai tapasztalat által megtermékenyülten vitathatatlanul *Dewey*, *Decroly*, *Claparede*, *Kerschénsteiner*, *Lay* stb. hatására vallanak.¹⁵ Különösen két pedagógiai „műhely” emelkedik ki: a szegedi Cselekvés Iskolája és a Mester utcai irányító polgári.

A 9. kötet *Kiss Árpád* munkásságából merít — összeállítói: *Horánszky Nándor* és *Báthory Zoltán*.

Báthory Zoltán — *Kiss Árpád* tanítványa és munkatársa — a „Meditáció pedagógiáról, tantervről” c. bevezető eszmélkedésében kiemeli *Kiss Árpád* bizonyos fajta ellenérzését a tantervvel — különösen a merev központi tantervvel — szemben.

Kiss Árpád — mint számos oktatásügyi és pedagógiai szakember (*Kornistól Simon Gyuláig*) — azon a véleményen volt, hogy a legfontosabb tényező a pedagógus személyisége, rátermettsége és hivatástudata. Az lehet, hogy hazánk „tantervi nagyhatalom” (*Ballér Endre* kifejezése, 1981), de *Kiss Árpád* életműve „nem járult hozzá a tanterv politikai felhangokkal terhes felmagasztosulásához” (*Báthory*). „A nevelés tartalmával való foglalkozás — olvashatjuk *Kiss Árpádnál* —, a tantervi munka... mindig azzal a veszéllyel jár, hogy túlzottan kiemeli az elsajátítandó anyagot...”, hogy rövidkec legyünk — fűzhetjük hozzá — az elsajátítás rovására.

A válogatott szemelvények tükrében kirajzolódik előttünk a filozófus, művelődésemelkedő. *Kiss Árpád* útja az egzaktásra törekvő, méréseket inspiráló, szervező, végző és irányító *Kiss Árpádig*.

Így alakult ki hazánkban a docimológia két jelentős műhelye (*Ágoston György* szegedi tanszékén, főként *Nagy József* és *Orosz Sándor* révén, illetve *Kiss Árpád* tanszékén, elsősorban *Báthory Zoltán* tevékenységével és irányításával).

Kiss Árpád munkásságának egyik fő pólusa az *alapműveltség* kérdése. A tananyag kiválasztása és — *Kiss Árpád* kedvelt kifejezésével élve — egyszerűsítése nagy mértékben függ az alapműveltségről vallott felfogásunktól. Ezt az alapműveltséget kérjük számon az iskolától, ezt mérjük *tudásszintvizsgálatainkkal*, ennek haladó

¹³ Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai.

¹⁴ A gyakorlat által visszaigazolt 4 osztállyal, míg hívei a törvény előtt és után lankadatlanul küzdöttek a 6—7—8 osztályos polgári iskoláért.

¹⁵ Bővebben lásd *Simon Gyula*: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története — 1979 — c. könyvében.

mozgása az alapja a *permanens tantervfejlesztés* stratégiájának (amire Kiss Árpád már akkor rámutatott, amikor ez a stratégia még egyáltalán nem volt divatban), és ez a háttere a differenciálásnak (törzsanyag és egyéni pluszok — egységdifferenciáció — fakultatívitas).

Sohasem volt híve a gyermek idő előtti felnőtté kényszerítésének — általában a kényszernek, a tekintélyelvűségnek — sokkal mélyebben pszichológus volt, sem hogy elfogadhatta volna a porosz drílt, a lélektelen prelegálást és memorizálást, az erőszakot és a verbalizmust.

Didaktikai alapállása tanuláslélektani. Ilyen figyelmeztetése (amit azóta sem szívteltek meg): az időt nem szabad megtölteni anyaggal! (Ami sokkal mélyebb értelmű, mint sem első pillanatra gondolnók.)

Kiss Árpád tudásszintvizsgálataival¹⁶ egy realizistikusabb pedagógia indul útjára, kontrollálendő a deklarált célkitűzéseket.

A tudásszintvizsgálat egyik elágazása a tanulók terhelésének vizsgálata, „figyelő lapokkal” — több száz gyakorló pedagógussal.¹⁷

Ez a felmérés még a nagy nemzetközi vizsgálatoknál egy évtizeddel korábban zajlott le¹⁸ az akkori Pedagógiai Tudományos Intézet Didaktikai Csoportjának égisze alatt. (Az IEA 1960-ban alakult, T. Huson és T. N. Postlethwaite vezetésével. Hazánk az IEA-vizsgálatokba 1968-ban kapcsolódott be.)¹⁹

Kiss Árpád sokszor vívódott a pedagógiatudomány és az iskolai gyakorlat autonómiájának — világnézet-semlegességének — érzékeny és nehezen kezelhető dilemmájával (de ez már egy másik tanulmány témája lehetne).

Ő volt az általános pedagógusok közül az első, aki nyitottan reagált a programozott oktatás és a pedagógiai technológia (s az oktatástechnika) nyugatról hazánkba is „begyűrűző” hullámverésére. Curriculumszerű tanterv — illetve oktatási folyamat — felfogása minden különösebb erőltettség nélkül olvasztotta magába ezeket, anélkül, hogy egyoldalú bűvöletükbe esett volna.

A Báthory Zoltán által említett „polgári tudós” stigmája mellett is tudtuk, hogy eleven szellemű humanista.

„A tantervemélet forrásai”

1. Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. — Válogatás a szerző 1967-ben írt kandidátusi értekezéséből. — A bevezető tanulmányt írta és a válogatást végezte: Ballér Endre, OPI, 1983., 300 pld., 117. p.

2. Probászka Lajos: A tanterv elmélete. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibólen Endre, OPI, 1983., 300 pld., 110. p.

3. Válogatás Kornis Gyula tantervvonatkozású írásaiból. Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Mészáros István, OPI, 1984., 350 pld., 111. p.

4. Schneller István és Imre Sándor tanterveméleti törekvései. Válogatott írások. Szerkesztette, bevezette és jegyzetekkel ellátta: Ravasz János, OPI, 1984., 350 pld., 112. p.

5. A tantervemélet kialakulása és fejlődése. Válogatás Nagy-Britannia, az NSZK és az USA tanterveméleti irodalmából. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta: Ballér Endre, OPI, 1985., 400 pld., 124. p.

¹⁶ Kiss Árpád: Iskolás tanulóink tudásszintvizsgálata (= Ped. Szemle, 1960, 194—206.; 585—593.; 1961, 600—613. p.).

¹⁷ Magyar Pedagógia 1961, 1.

¹⁸ S még korábban tudományosan vizsgálta nálunk a túlterhelést az ideg orvos és kísérletező pedagógus, Ranschburg Pál (1870—1945).

¹⁹ Az első beszámoló erről a Ped. Szemle 1973. 7—8. számában; az IEA-kutatásokról és Gränna szellemi hatásáról Halász Gábor és Lukács Péter — Köznevelés 1988. 3. sz. (Az, hogy az első nemzetközi tanterveméleti konferencián Grännában magyarok is voltak, nagyrészt szintén Kiss Árpád agilitásának köszönhető.)

6. A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: *Felkai László*, OPI, 1985., 400 pld., 90. p.

7. Az 1934. évi középiskolai reform. — A törvényjavaslat előkészítése és vitája. — Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: *Antall József*, OPI, 1986., 500 pld., 157. p.

8. Szemelvények, dokumentumok a polgári iskola hazai történetéből (tantervek, törvények-tantervméleti megközelítések). Összeállította, magyarázatokkal ellátta és a bevezető tanulmányt írta: *Simon Gyula*, OPI, 1987., 400 pld., 195. p.

9. A tanterv helye és szerepe *Kiss Árpád* neveléstudományi munkásságában. (Emlékkötet *Kiss Árpád* nyolcvanadik születésnapjára.) A szemelvényeket válogatta, összeállította és bevezető írásokkal ellátta: *Horánszky Nándor*. A bevezető tanulmányt írta: *Báthory Zoltán*, OPI, 1988., 400 pld., 155. p.

10. A „Nagy pedagógiai kísérlet”. (A húszas évek szovjet tantervei.) A szemelvényeket válogatta, a bevezetőt és a jegyzeteket írta, a szövegeket az eredetivel egybevetette: *Szebenyi Péter*. Fordította: *Fehér János*, és az első szemelvényt *Falus Ivánné*, OPI, 1988., 400 pld., 137. p.

Uj. cikkünk megírása után került kezünkbe a 11. *Nagy László* tantervfelfogása és hatása. A szemelvényeket összeállította és a bevezető tanulmányt írta: *Ballér Endre*, OPI, 1989., 400 pld., 211. p.

DR. LENGYEL ZSOLT

Szeged

A nyelvi kreativitás egy aspektusa

1. Az idegen nyelv oktatásának megnövekedett jelentősége egyaránt állítja többet (és más) feladatok elé a gyakorló tanárt, de a nyelvsajátítási folyamatot kutatót, a tankönyvszerzőket is.

1.1. E rövid tanulmányban* az idegen nyelvi ismeretek egy sokat hangoztatott, de a gyakorlatban csak korlátozott mértékben megjelenő aspektusával, nevezetesen a kreativitással kívánok foglalkozni. Közismert, hogy a nyelvészet (majd pedig az alkalmazott nyelvészet és pszicholingvisztika) legújabbkori forradalmát a Chomsky-féle generatív grammatika, valamint az ennek nyomán serkent újabb és újabb — de a kreativitást változtatlanul kiindulópontnak valló — irányzatok vezetik.

1.2. A kreativitás — mint elméleti kiindulópont, és mint gyakorlati megjelenés — kidolgozottabb az első (anya)-nyelvsajátítási vizsgálatokban, kevésbé az a második (idegen) nyelvek tanulási-tanítási folyamatainak viszonylatában.

A hazai nyelvtanítás elmélete és gyakorlata is keveset épít a kreativitásra. E tételt többféleképpen is lehetne illusztrálni, de legyen elég egyetlen példára hivatkozni (e példát szándékosan választottam, mert az alább részletezendő kísérletben éppen e kérdés áll a középpontban).

1.3. Tankönyveinkben, nyelvi gyakorlókönyveinkben és az idegen nyelvi órákon a szójelentés megadásának uralkodó módja a lexikai ekvivalencia, azaz egy bizonyos idegen nyelvi szót az anyanyelv ilyen és ilyen szavával (szavaival) feleltetjük meg (aminek semmi köze a kreativitáshoz).

Ha nem is kellő rendszerezettséggel, de találunk ún. szemantizáláson alapuló jelentésmegadási módot, ez már a kreativitás több mozzanatát juttatja érvényre. A szinonim és antionim jelentések igénybevétele egy-egy szójelentés kitalálása (megoldása) szempontjából tükrözteti a kreativitás bizonyos összetevőit, de a szóban forgó eljárások az elsajátítandó lexikai anyagnak csak egy szűkebb rétegére alkalmazhatók.

* A tanulmány a 637/86. MM-pályázat keretén belül született, a támogatásért ezúton mondom köszönetet.

1.4. A szavak jelentésének didaktikusan megszerkesztett mikrokontextus alapján való meghatározása nem tartozik jelenleg a nyelvoktatás fegyvertárához (bár biztos vagyok benne, hogy nem is egy nyelvtanár „öszönösen” használja az órákon). Az alább részletezendő kísérletben éppen ezt az eljárást fogom vizsgálni.

2. A kísérlet során három feladatot kaptak a gyerekek, minden egyes feladat három mondatból állt. A feladat elvégzéséhez a következő írásbeli utasítást kapták (nyomdai okok miatt itt latin betűs átírással adom meg az orosz mondatokat és szavakat, a gyerekek természetesen cirill betűs mondatokat kaptak):

Ismeretlen szavak jelentését kell megállapítani!

Egy-egy szó három mondatban is szerepelni fog.

A) 1. Ja *n'ezu* každyj večer.

2. Ja *n'ezu* bystro na vengerskom jazyke.

3. Ja *n'ezu* etu knigu.

Mit jelent: *n'ezu* =

B) 1. Ja l'ubl'u *n'sa*.

2. *P'os* bežit vo dvore.

3. *P'os* ne l'ubit košku.

Mit jelent: *p'os* =

C) 1. Ivan ig'ot po *pošikoj* storone ulicy.

2. U men'a bolit *pošikaja* noga.

3. Ja umeju pisat' tol'ko s mojej *pošikoj* rukoj.

Mit jelent: *pošikoj* =

A feladat elvégzése előtt szóbeli utasítást is kaptak a gyerekek. A feladat elvégzésére 15 percet szántunk (ennél rendszerint kevesebb idő is elegendő volt).

Mint látható: a kitalálandó szavak vagy létező, de a gyerekek számára ismeretlen orosz szó volt (*p'os*), vagy nem létező (kvázi) orosz szó. (Azt talán említenem se kell, hogy hasonló szellemű angol, német, francia nyelvű kísérlet is végezhető.) A mondat többi szava ismerős a gyerekek számára.

A feladatokat 5. osztályos gyerekek végezték, összesen 120 tanuló.

A feladat elvégzésének elemzési kategóriái a következők:

1. „nincs megoldás”, azaz a gyerek semmiféle megoldással nem próbálkozik (a táblázaton \emptyset fogja jelölni),

2. „helyes megoldások”: a *n'ezu* szóval kapcsolatban az *olvasni* ige valamilyen formáját (*olvas*, *olvasni*, *olvasok*) fogadtam el; a *p'os*-szal kapcsolatban a *kutya* szót, a *pošikoj*jal kapcsolatban a *jobb* vagy *bal* szavakat,

3. „elfogadható megoldás”: ez átmenet a helyes, és a rossz megoldások között,

4. „rossz megoldások”.

Az egyes elemzési kategóriákról — természetesen — később részletesen szólok.

Az eredményeket (a fenti elemzési kategóriák segítségével) táblázat összegezi:

mondat \ megoldás	\emptyset	helyes	elfogadható	rossz
1. <i>n'ezu</i>	13 (10,83%)	62 (51,66%)	1 (0,83%)	44 (36,66%)
2. <i>p'os</i>	23 (19,16%)	57 (47,50%)	22 (18,33%)	18 (15,00%)
3. <i>pošikoj</i>	22 (18,33%)	61 (50,83%)	\emptyset	37 (30,83%)

2.1. „Nincs megoldás”: a százalékos eredmények alapján elkülönül a *n'ezu*, illetve a *p'os* és *pošikoj* megoldása. Az utóbbiaknál e kategória kb. 20⁰/₀, az előbbinél viszont csak 10⁰/₀. Az igei állítmány megfejtése — e kategória tanulása szerint — valamivel könnyebb, mint a melléknévi jelzőé vagy a főnévi alanyé (tárgyé).

E kategória azt is jelenti, hogy a gyerekeknek egy jelentős része (legalább 10⁰/₀-a) vagy meg sem érti a feladatot, vagy képtelen megoldani.

2.2. „Helyes megoldások”: a gyerekeknek kb. fele helyes megoldást ad mindhárom szó esetében. Nyilván — a nyelvtanulás szempontjából — ezek a gyerekek a legjobbak. Az eredmények effajta kompaktsága többféle következtetés levonását sugallja:

a) a nyelvi találékonyság nem pusztán szófaj (mondatrész) függőségű (nyelvi, pszicholingvisztikai jellegű következtetés),

b) meglehetősen alacsonynak tekinthető az 50⁰/₀-os sikeresség, tehát a nyelvtanulás során elég hamar „szakadás” áll be a jól és rosszul teljesítők között (nyelvpedagógiai jellegű tanulság).

Erdemes a helyes megoldásokat részletezni.

Az első mondat *n'ezu* szavának helyes megoldásai a következők: *olvasok* (38,70⁰/₀), *olvas* (27,41⁰/₀), *olvasni* (20,96⁰/₀), *olvasom* (9,67⁰/₀), *olvastam/néztem* (1,61⁰/₀), *írom* (1,61⁰/₀). A különböző igei formák (*olvasok*, *olvas* stb.) a jelentés-dekontextualizálási folyamatának mikrostudiumai.

A *p'os* helyes megoldásai a következők: *kutya* (73,68⁰/₀), *kutya/egér* (12,28⁰/₀), *Ő/kutya* (7,01⁰/₀), *egér/kutya/gyerekem* (1,75⁰/₀), *kutyus* (1,75⁰/₀), *kutyust* (1,79⁰/₀). Látható, hogy a helyes megoldások nagy többsége egy irányba mutat (*kutya*), ám a többi megoldásnak is e csoportban van a helye: a gyerekek által vagylagos megoldások a jelentés megragadásának folyamatát mutatják (azaz azt a stádiumát, amelyben még két jelentés közül — abszolút módon — még egyik sem zárható ki).

A *pošikoj* helyes megoldásai a következők: *jobb* (91,80⁰/₀), *bal* (4,91⁰/₀), *jobb/bal* (3,27⁰/₀). Az „egyirányú” megoldás értéke itt a legmagasabb (91,80⁰/₀), de ez érthető, minthogy az adott jelentésalternatívák is.

2.3. Elfogadható megoldások

Az „elfogadható megoldás” elemzési kategória — lényegében — csak az alanyi (tárgyi) mondatrész funkciójú *p'os* főnévre vonatkozik. Az elfogadható megoldások a következők: *Ő* (31,81⁰/₀), *kismadár* (18,18⁰/₀), *egér* (13,63⁰/₀), *madár* (9,09⁰/₀), *anya*, *Iván*, *róka*, *őt*, *ő/őt*, *farkas* (4,54⁰/₀).

Az elfogadható megoldások a helyes megoldás jelentés-összetevőit általában tartalmazzák (pl. élő), de vagy nem kellő mélységű a szemantikai összetevők szerinti analízis (*ő*, *őt*, *ő/őt*), vagy ha kellő mélységű, akkor a helyes megoldással azonos szinten elhelyezkedő szavakból választanak (vagy állatokat: *kismadár*, *madár*, *egér*, *róka*, *farkas*, vagy személyeket: *anya*, *Iván* neveznek meg). E megoldások grammatikai szempontból helyesek, ám rendszerint a feladatban szereplő mondattriász egyikében kifejezett valamilyen pragmatikai jelentést nem veszik figyelembe (pl. A..... az udvaron szaladgál nehezen képzelhető el a kismadárról, madárról, farkasról, de az anyáról se, bár teljességgel nem zárható ki). Az elfogadott megoldásokban tehát a grammatikai helyesség és a pragmatikai korlátozás kerül — nem súlyos — konfliktusba.

2.4. Rossz megoldások

A rossz megoldások tekintetében két alcsoport különíthető el: a *n'ezu* és *pošikoj* esetében legalább 30⁰/₀ e kategória részesedése, a *p'os* szónál viszont ennek csak a fele (15⁰/₀). Az utóbbi azzal magyarázható, hogy a *p'os* esetében az „elfogadható” megoldási kategória is szerephez jut, a másik két szó esetében azonban nem.

A *n'ezu* szóval kapcsolatos megoldások többféleképpen csoportosíthatók. A leg-egyszerűbb egy szófajalapú felosztás:

- a) tagadószó (*nem*),
- b) melléknév (*gyönyörű*),
- c) névmás (*tied*),
- d) főnév (*labda, autó, kutya, pizza*),
- e) ige: *nézem* (4 fő), *néztem, nézi, nem tudok* (3 fő), *én tudom, értem, nem értem, ismerem, gondolom, kapok/veszek* (3 fő), *kapok, veszek, venni, kinyitom* (3 fő), *becsukom, forgatom, bemutatom* (2 fő), *hallgatok, csinál* (2 fő), *szeretem, lebet* (2 fő), *rajzolni, lefeküdni/lefektetni, csiripelek, brekegek*.

A rossz válaszok többsége ige, ez azt a tanulást sugallja, hogy a rossz megoldásokban pozitív mozzanatok is vannak, pl. a szófajhűség. A hiba — különösebb részletezés nélkül — elsősorban abban rejlik, hogy a jelentés meghatározásában ezek a gyerekek a mondattriász egyetlen — legkönnyebb — tagját képesek csak figyelembe venni (*ja n'ezu etu knigu*), és az igei jelentést ehhez igazítják.

A *p'os* szóval kapcsolatos rossz megoldások:

- a) névmás: *téged* (2 fő),
- b) határozószó: *nagyon*,
- c) hangutánzószó: *miau* (2 fő),
- d) főnév: *nadrág* (2 fő), *szék, ital, kukac, bolha*,
- e) ige: *írj, írni, enni, nem iszik, aludni, csinálni, játszani*.

E rossz megoldásokkal kapcsolatban nehéz nyelvi, nyelvididaktikai jellegű magyarázatot találni: ezek a gyerekek — úgy tűnik — nem tudván a feladatot elvégezni, találmányra beírnak valamit.

A *pošikoj* szóval kapcsolatos rossz megoldások:

- a) határozószó: *nagyon* (10 fő), *jobban, gyorsan, gyakran/sokszor*,
- b) melléknév: *piszkos, hosszú, szép, magyar*,
- c) ige: *fáj* (4 fő), *rajzolni, irkafirkálni, iszik*,
- d) főnév: *láb* (6 fő), *lábujj, ujj, ház, ember, egészség, postában*.

A *pošikoj* szóval kapcsolatos rossz megoldások az eddigiektől eltérő mozzanatokat vetnek fel:

a) a szófajtság (mondatrész-szerepkör) nem túlságosan befolyásoló tényező, ui. ehhez képest kevés a melléknév (a szófajtság — mint emlékszünk — az első, az igét kívánó mondat rossz megoldásai között kapott nagyobb szerepet).

b) Ugyanakkor a mondattriász valamely tagjának felismerésén alapuló jelentésmeghatározás sem tűnik átfogóbb magyarázó elvnek (ez az elv volt alkalmazható — ugyancsak — az igei jelentés meghatározásánál).

c) A „találmány” való megoldás sem ad magyarázatot (mint a *p'os* szó esetében), ennél ugyanis több rendszerűség figyelhető meg a rossz válaszokban.

d) A rossz válaszokra leginkább átfogónak az a magyarázat tűnik, amely szerint az egy-egy mondatban ismerős szóval asszociációs viszonyban lévő szót adja meg válaszként a gyerek (pl. *nagyon* — ti. *fáj; rajzolni, irkafirkálni* — ti. *kéz; láb, lábujj, ujj* — ti. *fáj*).

3. Összefoglalás

3.1. A szójelentés kitalálása több (kísérletünkben: három) mikrokontextus (mondat) segítségével az idegen nyelvek tanulásához szükséges kreativitás mozzanatát állítja előtérbe. A nyelvet tanulók (kísérletünkben részt vevő gyerekek) az ismeretlen szó jelentésének kitalálásához kétféle ismeretet kell, hogy mozgósítsanak:

a) eddigi idegen nyelvi ismereteiket (melyekből azonban az új jelentés közvetlenül nem vezethető le),

b) nyelven kívüli, a valóságra vonatkozó ismereteket.

3.2. A helyes megfejtés a fentebb említett kétféle ismereten túl egy ellenőrző művelet elvégzését is feltételezi. Ennek során a gyerek az általa kreált szójelentést mindhárom mondatba behelyettesíti, és ha a behelyettesítés három értelmes kijelentést eredményez (külön-külön és együttesen is), akkor a megoldás (a szójelentés) helyes.

3.3. Az eredmények azt mutatják, hogy a fentebb vázolt utat nem képes valamennyi gyerek bejárni.

a) a gyerekeknek legalább 10⁰/₀-a meg sem érti a feladatot, ők nem adnak semmiféle megoldást.

b) A gyerekek kb. 50⁰/₀-a helyes megoldást ad, s ez azt jelenti, hogy a helyes megoldás szempontjából a szójelentés kitalálása nem szófaj- és mondatrész-függőségű.

c) A rossz megoldások azonban enyhén szófaj-, (mondatrész)-függőségűek: az igei állítmány és a melléknévi jelző jelentésének kitalálása nehezebb, mint a főnévi alanyé. Elemzésünkben ez úgy jelentkezett, hogy a főnévi alany jelentésének meghatározásában kb. fele-fele arányban van egymással a rossz és az elfogadható (tehát se nem rossz, se nem helyes) megoldás. A döntő különbség — a feladatban szereplő három szó között — az, hogy a melléknévi jelző és az igei állítmány jelentés meghatározásában nincs „elfogadható”, azaz se nem jó, se nem rossz megoldás; ezeknél a jelentésmeghatározás vagy jó (helyes), vagy rossz. Az átmenetiség („az elfogadhatóság”) a főnév elemi szemantikai összetevőkre („élő”, „ember” stb.) való bonthatóságával kapcsolatos. Más szavakkal: a mikrokontextus (az adott mondatok) a főnév jelentésszerkezetét (jelentés-összetevőit) jobban átvilágítja, mint az igéét vagy a melléknévé. Ez egyúttal a fentebbi feladat nyelvdidaktikai értékéről is vall: hasznosabbnak tűnik e feladat a főnevek vonatkozásában (természetesen e kijelentés továbbí rendszeres vizsgálatot igényel).

3.4. A rossz megoldásoknak is megvan a maguk nyelvdidaktikai haszna: a kontrollművelet elmaradása (csak egy mondat szempontjából helyes a megoldás) — sajátos, szöveglingvisztikai eljárások bevezetését szorgalmazza. A laza asszociációkon alapuló rossz megoldások másféle nyelvpedagógiai javítást igényelnek.

A szójelentés feltárásának itt bemutatott módja — meggyőződésem szerint — jól használható az idegen nyelvek tanításában: a tanulókat önálló munkára és gondolkodásra készíti. A tanárnak ugyanakkor értékes adalékokat szolgáltat tanítványainak — nem csak a szójelentésre vonatkozó — nyelvi ismereteiről.

ZENTAI MÁRIA
Budapest

Egy rajztagozatos osztály munkájáról

Műhelymunkánk a műalkotáselemzés

Az első kerületi Krisztina Téri Általános Iskolában az 1988/89-es tanévben indult meg a rajztagozat. Célja, hogy első osztálytól, együtt az írás-olvasással, következetes munkával bevezesse a gyerekeket a vizuális nyelv használatába, a vizuális jelek írásába, olvasásába. Ismeretek bemagoltatása helyett a látható világ felfedezésével foglalkozunk, úgy, hogy a rajzóra élmény legyen, örömet hozzon.

A rajz őszinte és közvetlen kifejezési formája a kisgyerekeknek, annak kell maradnia az iskolában is. Az óvodás rajza sem másol, hanem értelmet; nem leképez,

hanem újraalkot, azt emeli ki, ami számára lényeges. Ezt a látásmódot szeretném átmenteni az iskolába. A gyerek kreativitása a célom, problémahelyzetekhez tanul alkalmazkodni, az új iránti kíváncsiságát, nyitottságát segíti a rajzóra problémacentrikus felépítése, az állandó váltások, amihez a rajzi munka kezdetétől alkalmazkodnia kell, hiszen térben dolgozik, mikor mintáz, épít; síkban rajzol, de a síkból is tud teret teremteni, akár a színekkel is.

A rajz mindig kapcsolatteremtés, viszony az „én” és a világ, az „én” és a másik ember között. Ítéletek során alakul döntőképesége, hiszen minden egyes mozdulatot gondolat sor előz meg — sötétebb-világosabb, kisebb-nagyobb, közeli-távoli stb. — viszonyítások, logikai analízis, így a gondolkodás és cselekvés egysége, de az értelem és érzelem egysége is jellemzi a rajzóriai munkát. Teljes mértékben kibontakoztatni mindezt csak a rajztagozatos osztályban lehet, hiszen sok időt igényel.

A művészet nyelv, meg kell tanulni az ábécéjét, a kifejező eszközök megismerésére építettem a rajzórák anyagát. Tudatossá kell tenni használatukat, hogy majd ösztönösen beépülhessen a gyerek személyiségét gazdagítva. A kifejezési készség nem helyettesítheti az ismeretet, amely valaminek a létrehozásához szükséges, nem helyettesítheti az anyagok és technikák használatának ismeretét sem. Műhelymunkánk a műalkotás-elemzés. Folytonos dialektikus kapcsolatban áll a gyermekmunka és a műalkotások elemzése, kölcsönösen hat egyik a másikra. Saját rajza segíti a gyereket, hogy le tudjon olvasni valamit a képről; és amit abban meglátott, az beépül látásmódjába, visszaáramlik a gyermekalkotásba.

Az első osztályban megismerkedtünk a legalapvetőbb festői és grafikai kifejezőeszközökkel. A tanulmányok, megfigyelések elsősorban a gyerek személyéhez kapcsolódtak, önarckép, barátom portréja, kezem, cipőm stb., illetve olyan témákhoz, amely érdekes, újszerű volt számukra. A szabadban rajzoltunk pl. tavaszi fát, a kék éggel teli Gellérthegy utcát, a parkot, ahol játszani szoktak.

A vonal kifejezőerejével ismerkedve maguk is kitaláltak különböző rendszereket, betöltöttek vele kis felületeket. Utána tetszés szerinti állat körvonalait töltötték ki különböző vonalstruktúrákkal, itt már értelmet kaptak a pontok, vonalak, kacsaringók. Feldolgoztuk Gadányi Jenő Tájkép című grafikáját ennek a feladatsornak a keretében. Írni még nem tudtak a gyerekek; de nem is volt rá szükség, megmaradtunk a vonalaknál. A kép formája, arányai, a legfontosabb kompozíciós irányok, a vonalstruktúrák kigyűjtése közösen történt, egy-egy gyerek rajzolta a táblára, mindenki rajzolta a füzetébe. Megfigyeltük, hogy a színek is hozzájárulnak az alkotás szépségéhez, ezeket úgy helyezte el a művész, hogy többször is előfordulnak, így kötik egységbe a képet. Csak a pirosakat rajzoltuk le, megfigyelve, hogyan felelgetnek egymásnak. A többi színt is kigyűjtötték a gyerekek, egy kis palettát rajzolva számukra. Sárgából fordult elő a legtöbb, így annak nagyobb foltot színezték. Ellentétetek rendszerében került így eléjük a kép anyaga, szigorúan megmaradtunk annál, amit láttunk, elkerültük a szavak ingoványos világát.

Később, amikor fát rajzoltunk, összehasonlítottuk Gadányi fáját Csontváry Magányos cédrusával, egymás mellé kerültek a füzetben, és a gyermekrajz pontosan beszámolt a megfigyelt különbségekről. A cédrus expresszivitása tanulmányaikat is áthatotta, nagy hatással volt a gyerekekre. Eljátszottuk, hogyan keres, kér, könyörög, nyújtózkodik a fa ágaival, ugyanúgy, mint az ember karjával, kezével — így mozdult tanulmányaik is nagyobb érzelmi töltést kaptak.

A szín teszi olyan széppé a gyermekrajzokat, jó játék kéket, lilát kenni, kavarni, nyomtatni. Örömeiket a tudatos foglalkozás csak felragyogtathatja. Mikor már másodikosként a frissen megkapott tankönyvvel fut hozzám egy kislány, és elragadtatva mutatja, milyen szép Kandinszkij képe (Festmény három folttal, 90. l.), csak sajnál-

kozva tudok azokra a kamaszokra vagy felnőttekre gondolni, akik csak kifogásolni, csúfolódni, értetlenkedni tudnak egy ilyen kép láttán, akik süketek a színek szavára, mindig valami mást várnak, mint amit a festő mondani akar.

Ellentéteken át szövődik a kép belső világa, mindig az ellentétekre irányítuk a gyerek figyelmét. Két alapvetően különböző színrendszerű képből, Paul Klee *Konstrukció-impresszió* (1927) és Matisse *Nagy piros szobabelső* (1942) című képéből gyűjtöttük ki a színeket először. Klee finom szürkés-kékes, zöldes, lilás, alapvetően tört és inkább hidegebb színekre épülő kompozíciója, Matisse ragyogó sárgái és meleg, barnákkal tört vörösei mellett, ellenpontozva egymást, kiemelték egymás jellegzetességeit. Nagyon fontos, hogy olyan képeket válasszunk, amelynek megfelelnek a gyerekek kifejezőmódjának, látásmódjának, amiből át tud venni. Néha teljesen egybehangzó, amit kitalálnak, a kortárs művészet egyes jelenségeivel, így az nem idegen számukra. Még írástudatlan korszakukban az osztályból ketten, akik maguktól megtanultak írni-olvasni, beépítették a betűket, a szavakat egy rajzukba. Persze, sajátos helyesírással, így méginkább hasonlítottak a 60-as, 70-es évek magánkiadású művészeti magazinjainak lapjaira, a „hálózat”-ra (network). „A network fölött lebegő jóisten dadaista, nagy a világ, amit ő teremtett, és a véletlen szabályozza benne a dolgokat” — írja Perneczky Géza (*Mozgó Világ* 1989/12). A network elődei élnek a dadaista, konstruktivista grafikában, a képersben, de a gyereket csak a kifejezés vágya, az információ minél pontosabb továbbadása vezette erre az útra.

Miro látásmódja ugyancsak rokon a gyerekével. Egy kis Miro (a Vigadó Galéria plakátjaként hirdette a salzburgi Rupertinum-gyűjtemény kiállítását) feldolgozása során már megkülönböztettünk több dolgot, kigyűjtöttük a világos-sötét, a hideg-meleg színek ellentétét, a színezetkontrasztot, a tört és telített szín, bontott és nyugodt felület ellentétét. Önállóan természetesen nem használnak még mindig szakkifejezést még másodikban sem, de az állandó munka, az állandó ismétlődések során mind több őrződik meg.

A reprodukciónál, diavetítésnél lényegesen nagyobb az igazi, az élő műalkotás ereje. Első közös kiállítás-látogatásunk színhelye a Budapest Galéria volt, ahol a kortárs zimbabwei szobrászat anyagát tekintettük meg. Ezek a varázslatos, egyszerre ősi és mai alkotások olyan közel álltak a gyerek még csodákkal teli világához, hogy szinte azonosulni tudtak velük rajzaikban. A tér, amiről beszéltünk, ott lüktetett a vonalak közé zárva.

Ilyen nagy élmény volt a II. osztályban az Életfa-kiállítás változatos anyagával, mozgatható játékaival, kaleidoszkópjával, Heinzelmann Emma kiállítása a Műcsarnokban vagy a Szinyei Merse Pál és köre kiállítása. Szerencsére az iskola olyan közel van a Nemzeti Galériához, hogy szinte a rajztermünkhez tartozik, sokat jártunk oda. A gyerekek áhítattal, de otthonosan mozognak a műalkotások között. Nagy füzeteik a földön, térdelnek, hasalnak a képek előtt, és mindig rajzolnak. Kezdetben közösen megbeszéltük, mit, ma már önálló feladatokat kapnak. A Majálisnál pl. azt figyelték, hová irányítja a festő figyelmünket, milyen ellentétek segítségével emeli ki a kompozíciós középpontot. Munkácsynál, Madarász Viktor Hunyadi László siratása című képén a sötét-világos foltok ellentétét próbálták lerajzolni. Idén egyre inkább a kompozíció felépítésével, szerkezetével foglalkoztunk. Mintázáshoz felhasználtuk a pécsi székesegyház román anyagát. Sok színvázlatot készítettünk, mindig az osztályban, először műalkotásokról, aztán a saját készülő műveikhez is. Ehhez is először a Nemzeti Galériában néztünk meg színvázlatokat.

A második osztályban a vizuális tények leltárszerű számbavétele mellett sokasodnak a miértek, próbálunk fényt deríteni arra, hogyan válik a forma tartalommal. Az elsődleges mindig a rajz, a színvázlat, a kifejezőeszközök vizuális nyelven való

rögzítése, utána fordítjuk csak le szavakra az érzelmi, hangulati tartalmát. Fényes Adolf Testvérek című képét elemezve azt a feladatot kapták a gyerekek, rajzolják le, hogy a két testvér összeveszett egymással. Az elváló, egymásnak hátat fordító vagy szembeszegülő figurák még világosabbá tették, hogyan fejezi ki az összetartozást, a testvéri szeretetet Fényes Adolf az összesimuló formákkal, az egymásnak fel-lelő színekkel.

Az elemzés alapja mindig a szín, a forma, a vonal, a vizuális nyelv ábécéje, amely élménnyé válik a gyerekek saját munkája által. Komplex zenei-irodalmi-művészeti ismereteket adó kísérletek enélkül a levegőben lógnak, alapos ismereteket rajzi munka nélkül csak a szavak síkján adhatunk, mivel abban a közegben zajlik munkájuk.

Jó vizuális alapozás mellett más művészeti ágak bekapcsolásával érdekesebben, esetleg a gyerekek változatosabban közelíthetünk meg egy alkotást. Paul Klee Csillagok a gonosz házak felett című képének elemzésekor újraolvastuk Weöres Sándor egyik versét. Készítettek hozzá már régebben illusztrációt, választható volt más Weöres-versek társaságából:

„Áll a ladik
Tiszarévnél,
benne ül az
öreg éjféli,
odvasabb a
magas égnél,
áll a ladik
Tiszarévnél.”

Megfigyeltük, valóság és képzelet milyen érdekesen villódzik benne. A leghétköznapiabb látványból: Áll a ladik — amit a helynévvel még valóságosabbá, kézzel foghatóvá tesz: „Áll a ladik /Tiszarévnél”, egyszer csak átvált, és megjelenik a csoda, megtestesül a természet, a mindenség: „benne ül az / öreg éjféli”. Ezt az időtlen, fenséges, titokzatos érzést még fokozza: „odvasabb a / magas égnél.” Miért „odvasabb”? A nagyon-nagyon öreg fák szoktak csak odvasak lenni, magyarázta meg Máté, bizonyítva, mennyire képesek a vers elvont anyagával is azonosulni a másodikosok. Végül a költő újra visszakapcsol a hétköznapiakhoz, a kezdethez: „áll a ladik / Tiszarévnél.”

Klee képen a látványszint a házak, az éjszakára táruló ablak kétoldalt függönyökkel. Klee szándékosan naív, ezek a pöttyös függönyök, sok szemű házak ismerősek a gyerekeknek saját festményeikről. Titokzatossá, hatalmassá nő ez az éjszaka is, a karácsonyfadíszre is emlékeztető, furcsa csillagok, és az a sejtelmes ragyogás, amelyet a hideg-meleg, sötét-világos színek ellentétével, a festék különleges felrakásával, a fakturális hatásokkal teremt, felkelti a világ végtelenségének érzését.

Emberméretű lesz a tér Szőnyi István Este című képén.

„Este, este...
Árnyak ingnak,
és bezárjuk ajtainkat,
figyelünk a kósza neszre,
egy vonatfűty messze-messze.”

A csendet, ébrenlét és álom közötti lebegést, melyet Kosztolányi szavakkal, hangokkal teremt meg, Szőnyi a tört színekkel, a fáradt sárgák tompa ragyogásával alkotja meg. Klee éjszakájának borzongató magánya helyett itt a családot összetartó szeretetet festi meg Szőnyi. Formában és színben eggyé forrasztja a kisbabát édes-

anyjával, színek és vonalak vezetnek tovább tekintetünket az édesapa oltalmazóan odahajló alakjához. Mozdulatának ritmusát viszik tovább játékosan a szürkületbe mosódó fák vonalai, sötét koronájuk zárja le a képet.

Részletekből mindig az egységbe térünk vissza. Sokan azért félnek az alapos elemzéstől, mert darabokra szedi a művet, odavész a titok, a varázslat, de az igazán nagy alkotásokat nem fenyegeti ez a veszély. Minél inkább látja a gyerek, mi van előtte, minél többet megért a festő szavából, annál nagyobb örömet szerez neki a kép, annál inkább lelkesíti további felfedező utakra. Utakra, melyek kifelé vezetnek, megismerni a világot, és befelé is, a lélek mélyeibe.

SMIDÉLIUSZ ZSUZSA—DR. ZÁTONYI SÁNDOR

Sopron

Koordinációs lehetőségek az általános iskolai fizika és kémia között

A fizika és a kémia tanítása, tanulása csak akkor lehet hatékony, ha a tananyag feldolgozása során *kölcsönösen figyelembe vesszük, felhasználjuk* az elsajátított ismereteket, kialakított képességeket. Mindkét tantárgy *tanterve* rögzíti a koordináció szükségességét és lehetőségét a módszertani alapelvek között (1.: III. kötet, 318., 349. o.). A *tantervi útmutató* pedig tételesen, részletesen ismerteti és táblázat formájában is rögzíti mindkét tantárgyból a kapcsolódási lehetőségeket (2.: 15., 17. o.; 3.: 10. o.).

A tantervi útmutatók részletesen ismertetik azt is, hogy milyen megfontolások alapján történt a határterületekhez tartozó ismeretek tanítására vonatkozó megállapodás (energia, anyagszerkezet, az elektromos áram vegyi hatása stb.). A *fizika* tananyaga a koordinációs lehetőségeket tekintve, inkább *előkészítő, megalapozó jellegű*; a *kémiában* pedig elsősorban a fizikai ismeretek *felhasználására, alkalmazására* nyílik lehetőség.

Ebből adódik, hogy a kémia *tankönyvekben* nagyobb számban találunk hivatkozást a fizikában tanult ismeretekre, mint viszont. Mindkét tankönyvsorozatra jellemző azonban, hogy — néhány esettől eltekintve — a másik tantárgy szemléletmódját figyelembe véve, ahhoz alkalmazkodva dolgozza fel a tananyagot.

A fizika és a kémia tankönyvekben egyaránt számos olyan kapcsolódási pont is van, amelynél nem szerepel kiírt formában a másik tantárgyra való hivatkozás, de *implicit módon* adott a koordináció lehetősége. A tanítás-tanulás folyamatában természetesen e lehetőségeket is célszerű kihasználnunk.

Az alábbi javaslatokat a korrekcióval módosított tanterv, a használatban levő fizika, kémia tankönyvek alapján és a fentiekben említett implicit koordinációs lehetőségeket is figyelembe véve állítottuk össze. Fizikából *Halász Tibor és alkotóközössége* által kidolgozott tankönyveket (4), kémiából pedig *Kecskés Andrásné—Rozgonyi Jánosné* (—*Kiss Zsuzsa*) tankönyveit (5., 6., 7.) vettük alapul. A javaslatok azonban értelemszerűen alkalmazhatók a párhuzamos tankönyvek használata esetén is.

A koordinációs lehetőségeket a 6—8. osztályos *fizika tankönyvek fejezeteiből igazodva* vesszük sorra, mindkét tantárgyból a *törzsanyagot* alapul véve. A tankönyvi fejezet címe után konkrétan megjelöljük a kapcsolódó *kémiai tananyagrészt*. Feltün-

tetjük, hogy az adott részt melyik tankönyv (tk. 7 vagy tk. 8), illetve melyik munkafüzet (mf. 7, vagy mf. 8.) tartalmazza. Az ezt követő törtvonal után azt az oldalszámot adjuk meg, ahol az idézett tananyagrészt található. A munkafüzet esetében a feladat sorszámát is megadjuk.

A fizikához kapcsolódó kémiai tananyagrészeket a *kémia fogalomrendszerének, szóhasználatának megfelelően* közöljük. Ennek ismeretében tudjuk ugyanis a fizikatanítás során kellő módon felhasználni azokat. Fontos a kémia fogalomrendszerének, szóhasználatának az ismerete abban az esetben is, ha az adott tananyagrészt először fizikaórán tanítjuk, s ezt követi a kapcsolódó kémiai ismeretek feldolgozása.

A két tantárgy közötti koordinációs lehetőségek alábbi, konkrét számbavételét figyelemfelhívásnak, javaslatnak szánjuk. Mindezt a *módszertani szabadság* érvényesítése szellemében javasoljuk felhasználni, úgy, ahogy az az adott feltételek között a leghatékonyabbnak látszik.

6. osztály

BEVEZETÉS

Kémia tk. 8/15. o.: Az anyagi változások csoportosítása a változások minősége (mélysége) szerint.

I. KÖLCSÖNHATÁS, ERŐ, MOZGÁS

3. A mágneses kölcsönhatás

Kémia mf. 7/4. o.: Kísérlet: Vonzza-e a mágnes az elégetett vasreszeléket? (4. f.)

Kémia mf. 8/77. o.: Hogyan választhatjuk szét az alumíniumpor és a vaspor keverékét? (251. f.)

II. AZ ENERGIA, A MUNKA ÉS A HŐ

1. A testek változtató képessége

Kémia tk. 7/74—75. o.: A héliumatombban az elektronoknak az atommagtól való távolsága azonos, tehát energiájuk is egyenlő. A nátriumatombban a három elektronhéjhoz három különböző energiaszint tartozik. Az atommagtól távolabb mozgó elektronoknak nagyobb az energiájuk.

2. Energiaváltozások

Kémia tk. 7/16. o.: Az anyagok kölcsönhatásait mindig valamilyen energiaváltozás kíséri. A rugalmas, a mozgási energia, a gravitációs, a mágneses és az elektromos kölcsönhatási energia megváltozásával a fizika foglalkozik.

Kémia tk. 7/157. o.: A víz keletkezését és elbomlását ugyanakkora energiaváltozás kíséri.

6. Erőhatás az anyag részecskéi között

Kémia tk. 7/134—135. o.: A vízmolekula „V-alakjai” és poláris kötéseai együtt azt eredményezik, hogy a molekula egésze *kétpólusú*, vagyis *dipólus molekula*. A vízmolekula negatív pólusa az oxigénatom felőli részen, pozitív pólusa pedig a hidrogénatomok felőli részen alakul ki.

Kémia tk. 7/150. o.: Az anyagi halmazok állapota a részecskék közötti kapcsolat erősségétől és a külső körülményektől, például a hőmérséklettől és a nyomástól függ. A tankönyv ezt követően részletesen jellemzi a háromféle halmazállapotot.

Kémia mf. 8/54. o.: A fémek halmazállapota (180. f.)

9. A sűrűség

Kémia tk. 7/14. o.: Mennyi a víz sűrűsége? Hogyan lehet a 2 Ft-os pénzdarab anyagának a sűrűségét megmérni?

Kémia tk. 7/98. o.: A hidrogén az ismert elemek közül a legkisebb sűrűségű.

Kémia tk. 8/101. o.: A II. főcsoport elemeinek (berillium, magnézium, kalcium, stroncium, bárium, rádium) sűrűsége.

Kémia tk. 8/116. o.: Az alumíniumot kis sűrűsége miatt szívesen használják repülőgép- és hajógyártáshoz.

Kémia mf. 8/74. o.: Az alumínium tulajdonságai és felhasználása (239. f.).

Kémia tk. 8/124. o.: A vas sűrűsége $7,8 \text{ kg/dm}^3$. A nehézfémek közé tartozik.

Kémia mf. 8/54. o.: A fémek sűrűsége (180. f.).

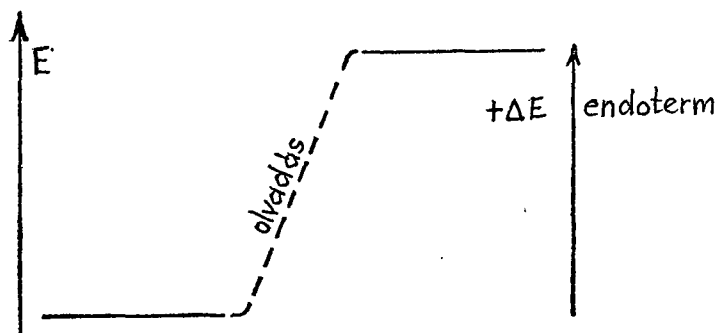
Kémia tk. 8/214. o.: A műanyagoknak kicsi a sűrűsége.

11. A belső energia

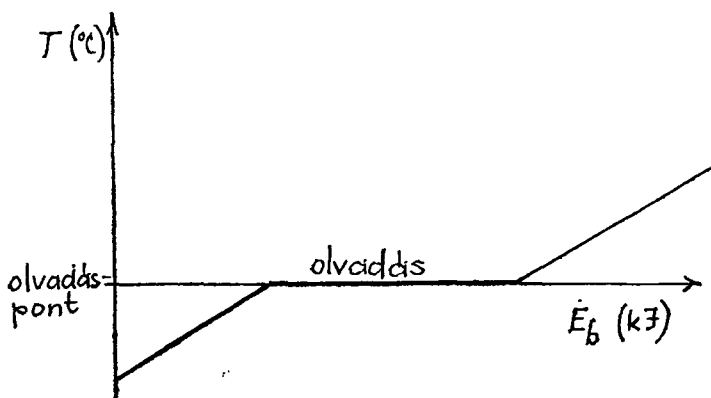
Kémia tk. 7/16. o.: Azokban a változásokban, amelyekkel a kémia foglalkozik, az anyagok belső energiája változik meg.

Kémia tk. 7/19—20. o.: Azokat a kölcsönhatásokat, amelyekben az anyag belső energiája nő, a környezet belső energiája csökken, *endoterm* folyamatoknak nevezzük. Endoterm folyamat például a cukor elszénesítése, az olvadás, a párolgás, a forrás. Az endoterm folyamatokban az anyag belső energiája a változás előtt kisebb, mint a változás után.

Megjegyzés: Érdekes felfigyelnünk arra, hogy a kémia tankönyvekben az olvadás közben bekövetkező belsőenergia-növekedést egy emelkedő, szaggatott vonal ábrázolja (1. ábra); a fizika tankönyvekben viszont egy vízszintes szakasz ábrázolja



ugyanazt az energiaváltozást (2. ábra). Mindkét megoldás indokolt, helytálló önma-



gában, a tanulók egy része számára azonban megértésszempontbeli problémát jelenthet a kétféle ábrázolási mód. Ezért célszerűnek tartjuk összehasonlítani a két ábrát a tanulókkal, és értelmeztetni az ábrázolt mennyiségeket.

Kémia tk. 7/19—20. o.: Azokat a változásokat, amelyekben az anyag belső energiája nő, *exoterm* folyamatoknak nevezzük. Exoterm folyamat például az égés, a fagyás, a lecsapódás. Az exoterm folyamatokban az anyag belső energiája a változás előtt nagyobb, mint a változás után.

Kémia tk. 7/31. o.: Oldódás közben a részt vevő anyagok belső energiája vagy nő (endoterm folyamat), vagy csökken (exoterm folyamat).

Kémia mf. 7/11. o.: A makkacukor oldódásának a megfigyelése (21. f.). Hogyan függ az oldhatóság a hőmérséklettől? (26. f.) Az oldást kísérő energiaváltozások vizsgálata (31. f.).

Kémia tk. 7/106. o.: A molekulák kialakulása, az atomok összekapcsolódása az anyag belső energiájának a csökkenésével jár: a molekulaképződés exoterm folyamat.

Kémia tk. 7/120., 123., 127. o.: A hidrogén és a klór reakciója közben a környezet felmelegszik: a hidrogén-klór keletkezése exoterm folyamat. Energiaváltozás szempontjából hasonló jelenség a vízmolekula keletkezése, továbbá a széndioxid keletkezése is.

14. A hőmennyiség mérése, az égés

Kémia tk. 8/150. o.: A szénhidrogének égése jelentős belsőenergia-csökkenéssel jár. Elegendő oxigén jelenlétében széndioxiddá és vízzé égnek el.

Kémia tk. 8/186. o.: A szervezet az életműködéshez szükséges energiát a tápanyagok egy részének a sejtekben történő „elégetésével” nyeri.

15. A hővezetés és a hőszigetelés

Kémia tk. 8/124. o.: A vas a hőt közepesen vezeti.

Kémia tk. 8/215. o.: A műanyagok jó hőszigetelők.

III. HŐJELENSÉGEK

4. Az olvadás

Kémia mf. 7/8. o.: A cukor hevítése (13. f.).

Kémia mf. 7/22. o.: A cukor hevítése (63. f.).

Kémia tk. 8/41. o.: A kén 119 °C-hőmérsékleten megolvad.

Kémia tk. 8/101. o.: A II. főcsoport elemeinek (berillium, magnézium, kalcium, stroncium, bárium, rádium) olvadáspontja.

Kémia tk. 8/184. o.: Az olajok és a zsírok között a legszembetűnőbb különbség a halmazállapotukban van: a zsírok szobahőmérsékleten szilárdak, az olajok pedig folyékony anyagok. A zsíroknak és az olajoknak nincs határozott olvadáspontjuk. (A disznózsír pl. 36 °C és 42 °C között, a napraforgóolaj pedig —11 °C és —8 °C között olvad.)

6. A fagyás

Kémia mf. 7/9—10. o.: A fixíró hevítése és hűtése (16. f.). Az energiaváltozások felismerése (17. f.).

7. A párolgás

Kémia tk. 8/54. o.: A cseppfolyós ammónia párolgása erősen endoterm. Hűtőhatását műjég készítésére és hűtőgépek működtetéséhez használják.

8. A forrás és a lecsapódás

Kémia mf. 7/11. o.: A csapvíz desztillálása (20. f.).

Kémia tk. 7/24. o.: A legtisztább vizet desztillálással nyerjük. A desztillált víz a vízen kívül már más anyagokat nem tartalmaz.

Kémia mf. 8/109. o.: Az etil-alkoholt alacsony hőmérséklet mérésére szolgáló hőmérő készítéséhez használják (380. f.).

Kémia mf. 8/103. o.: Kőolaj hevítése, a párlatok felfogása más-más edényben (357. f.).

Kémia tk. 8/164., 167. o.: A kőolaj összetevőit a forráspontjuk különbsége alapján választják szét, szakaszos lepárlással vagy szakaszos lecsapással.

Kémia tk. 8/165. o.: Igaz-e, hogy Magyarországon nem mindenhol 100 °C-on forr fel a víz? Hogyan függ a folyadék forráspontja a külső nyomástól?

7. osztály

I. AZ ELEKTROMOS ÁRAM

2. A testek elektromos állapota

Kémia tk. 7/62. o.: Az atom úgynevezett elemi részecskékre bontható. Ilyen elemi részecske a proton és az elektron. A proton egységnyi pozitív töltésű, az elektron egységnyi negatív töltésű elemi részecske. Az atom azért semleges, mert benne a protonok és az elektronok száma megegyezik.

Kémia mf. 7/37. o.: Elektromos töltés megállapítása rajz alapján (126. f.).

Kémia tk. 7/133. o.: Megdörzsölt fésűt tartunk a csapból kifolyó vízsugár közelébe. A vízsugár a fésű felé hajlik el. (Elektrosztatikus vonzás.) A vízmolekula két-pólusú, vagyis dipólus molekula. A vízmolekula negatív pólusa az oxigénatom felőli részen, pozitív pólusa a hidrogénatomok felőli részen alakul ki.

3. Az elektromos áram

Kémia mf. 7/47. o.: Elektromos vezető és szigetelő anyagok felismerése (161. f.). A fémek áramvezető tulajdonságainak magyarázata a fizikában tanultak alapján (162. f.).

Kémia tk. 7/117. o.: Valamennyi fémre jellemző, hogy vezetik az elektromos áramot. A fématomok külső elektronhéján 1—3 elektron van. Az egymás közelébe kerülő fématomok kölcsönösen vonzzák egymás lazán kötött külső elektronjait. A külső elektronok közössé válnak, és viszonylag szabadon mozognak valamennyi fématom körül. Az összes fématomot a közös, mozgékony elektronsokaság kapcsolja össze. A fématomok és a valamennyi fématom vonzása alatt levő közös elektronfelhő kapcsolatát fémes kötésnek nevezzük. A fémes kötéssel összekapcsolt fématomok szilárd halmaza a fémrács.

Kémia mf. 7/65. o.: Mi a lényege a fémes áramvezetésnek, és az oldatok (oldatok) áramvezetésének? (241. f.)

Kémia tk. 8/215. o.: A műanyagok jó villamos szigetelők.

15. Vezetékek elektromos ellenállása

Kémia mf. 8/54. o.: A fémek vezetőképessége (180. f.).

Kémia tk. 8/116. o.: Az alumínium kitűnő áramvezető: az ezüst és a réz után a legjobban vezeti az elektromos áramot.

Kémia mf. 8/74. o.: Az alumínium tulajdonságai és felhasználása (239. f.).

Kémia tk. 8/124. o.: A vas az elektromosságot közepesen vezeti.

II. EGYENSÚLY A FOLYADÉKOKBAN ÉS A GÁZOKBAN

9. A testek úszása

Kémia mf. 7/19. o.: Hidrogén fejlesztése sósav oldatából cink segítségével. A fejlődő hidrogént szájával lefelé fordított kémcsőben lehet felfogni (52. f.).

Kémia mf. 7/54—55. o.: Hidrogén fejlesztése sósavoldat és cink felhasználásával. A fejlődő gázt szájával lefelé fordított kémcsővel fogjuk fel. A gáz melyik tulajdonsága állapítható meg a kémcső tartásából? (188. f.)

Kémia mf. 8/27. o.: Mi az oka annak, hogy a klórt szájával felfelé tartott edényben fogjuk fel?

Kémia tk. 8/70. o.: A széndioxid színtelen, szagtalan, a levegőnél nagyobb sűrűségű gáz.

Kémia mf. 8/43—44. o.: Az üvegkádban 3 különböző magasságú, égő gyertya áll. A kádba széndioxidot vezetünk. Hogyan „viselkednek” a gyertyák? A széndioxid mely tulajdonságai állapíthatók meg a kísérletből? (142. f.)

Kémia tk. 8/91—92. o.: A nátriumot nagy reakcióképessége miatt csak petróleum alatt lehet eltartani. A vízbe dobott nátriumdarabka a víz felszínén helyezkedik el.

Kémia mf. 8/58. o.: A nátrium tárolása (191. f.). A nátrium elhelyezkedése a víz felszínén (192. f.).

Kémia tk. 8/185. o.: Tapasztalatainkból tudjuk, hogy a zsírok és az olajok sűrűsége kisebb, mint a víz sűrűsége.

8. osztály

I. A TESTEK MOZGÁSA

13. A sűrűlódás

Kémia tk. 8/166. o.: A kenőolajakat a pakurából állítják elő.

II. AZ ELEKTROMOS ÁRAM HATÁSAI, AZ INDUKCIÓ

2. Az elektromos áram hőhatása

Kémia tk. 7/35. o.: Vízbontáskor kétféle gáz keletkezik: hidrogén és oxigén.

Kémia mf. 7/54. o.: Vízbontás elektromos árammal (186. f.).

Kémia tk. 7/35—36. o.: Az elektromos áram hatására a vízmolekulák hidrogénre és oxigénre bomlanak. A hidrogén és az oxigén a vízhez képest egészen más tulajdonságú anyagok. Vízből való keletkezésük, a víz bomlása kémiai reakció. A víz bomlása endoterm reakció.

Kémia tk. 7/90. o.: Az ionok elektromos töltéssel rendelkező anyagi részecskék. A pozitív ionok (a kationok) a semleges atomokból *elektron leadásával* keletkeznek. A negatív ionok (az anionok) a semleges atomokból *elektron felvételével* jönnek létre.

A nátrium-klorid vizes oldata azért vezeti az elektromos áramot, mert elektromos töltésű anyagi részecskéket: *nátriumionokat* és *kloridionokat* tartalmaz. Az ionok az elektromos mezőben — a fémek elektronjaihoz hasonlóan — ugyancsak elmozdulhatnak: a szabadon mozgó ionok is vezethetik az elektromos áramot.

Kémia tk. 7/137. o.: Az ionrácsot az ellentétes töltésű ionok közötti elektromos vonzás, az *ionkötés* tartja össze.

Kémia mf. 7/77. o.: Sókristály és sóoldat áramvezetésének a vizsgálata zsebtelep és zsebbizzó segítségével (299. f.). A fémek és a sóoldat áramvezetésének az összehasonlítása (300. f.).

7. Az elektromágnes

Kémia tk. 8/124—125. o.: A vas könnyen mágnesezhető. A lágyvas (az elektromágnes magja) csak átmenetileg válik mágnessé. Az acélmágnes azonban állandó, tartós mágnes.

IRODALOM

[1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I—III. kötet, OM—OPI, Bp., 1978.

[2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Fizika 6—8. o. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.

[3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Kémia 7—8. o. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

- [4] *Halász Tibor és alkotóközössége*: Fizika 6. Munkatankönyv az általános iskola 6. osztálya számára. Hatodik, átdolgozott kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1983.; ua. 7. osztály, 1984.; ua. 8. osztály, 1985.
- [5] *Kecskés Andrásné—Rozgonyi Jánosné*: Kémia 7. az általános iskola számára. Ötödik kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
- [6] *Kecskés Andrásné—Rozgonyi Jánosné*: Kémia 7. munkafüzet. Ötödik kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1989; ua. 8. osztály 1989.
- [7] *Kiss Zsuzsa—Kecskés Andrásné—Rozgonyi Jánosné*: Kémia 8. az általános iskola 8. osztálya számára. Harmadik kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.

UNGVÁRI JÁNOSNÉ
Debrecen

A környezeti nevelés megújításának szükségessége és lehetőségei az általános iskolában

Az 1980-as években nyilvánvalóvá vált, és tudomásul kell vennünk, hogy a természeti világról alkotott régebbi felfogásunk és az ember viszonya a természethez megváltozott. Rosszul gondoltuk, hogy a természet végtelen, mindig, mindennel el fog látni bennünket, amire csak szükségünk van. Kőolajtartalékaink, más energiahordozóink kimerülöben, erdőink füves pusztákká válnak, terjeszkedik a sivatag, szűkül az élettér, miközben az emberiség létszáma nöttön-nő. Az érdeklődő embernek egyre kevesebb felfedeznivalója lesz, mert olyan gyorsan pusztulnak ki a fajok, hogy egyeseket még időnk sem volt felfedezni, máris eltűntek a Föld felszínéről.

Sokan és sokat írtak már arról, hogy hogyan kell és lehet megállítani a kíméletlen környezetpusztítást, mely az emberiség jövőjét fenyegeti. Ehhez szeretnénk hozzátenni valamit a magunk területén, valamint tapasztalatainkkal, javaslatainkkal hozzájárulni a környezeti nevelés terén kibontakozó tantervmegújító munkához, mert ma már mindannyian tudjuk, hogy „... a jövőbeni feladatok megoldása nem az idevágó kutatási ág haladásától függ, hanem az emberek hajlandóságától és képességeitől, az eddigi nézeteket meg kell kérdőjelezni, új beállítódásokat kifejlesztetni, és ebből creddően a környezettel másképp fognak bánni, mint ma (Eschenhagen, 1981)”.

Véleményünk szerint, az általános iskolákban a jövő társadalmának egészséges, edzett, környezetbarát, fejlett kommunikációs, gondolkodási és munkaképességekkel rendelkező, helyes önértékelésre, önellenőrzésre képes tanulókat kell nevelni, mert csak így válnak később önmaguk továbbképzésére és nevelésére is képessé.

Az 1978-as tanterv környezetismeret- és biológiai korrekciója az 1980-as években elkészült, de nem csökkentette számottevően a tanulók túlterhelését. A tantervi anyag logikai struktúráját figyelembe véve, csak igen kevés tananyagot sikerült kihúzni. Ezentúl is számos feszültség keletkezett a tanulók tanulási lehetőségei, a tantervi anyag és a tanulói segédletek, valamint a tanítás-tanulás ideje között. Új tanterv kidolgozására van tehát szükség, olyanra, amelynek középpontjában nem a bőségében lévő művelődési anyag áll, hanem a tanulók személyiségfejlesztése, az alapképességek egyéni lehetőségei maximumáig történő fejlesztése lehet a cél.

Ahogy a különböző felmérésekből látjuk, az 1978-as tanterv alapján kevésbé sikerült a tanulók környezeti nevelését megoldanunk, ökológiai gondolkodását fejleszteni. Kacsur István vizsgálatai szerint, a gyermeknek a természethez és a környezethez való pozitív viszonyulása az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV.

osztályáig fokozatosan romlik. (Kacsur I., 1981.) Franyó István a biológiatanítás hatékonysági vizsgálatában az ökológiai anyagrészt teljesítették a 6. osztályosok a legalacsonyabb szinten. Feladatlap-változatanként 33,6—46,2⁰/₀-os eredményt értek el. (Franyó I., 1987, 168—178. o.)

Papp János az általános iskolai tanulók ökológiai és környezetvédelmi szemléletének fejlődését, érzelmi beállítódásukat, aktivitásukat mérte fel, és az egyik tapasztalata szerint, a tanulók nagy része nem tartja értéknek a természetet, nem is áldozna érte pénzt. (Papp J., 1988, 50. o.)

Saját tapasztalataink szerint, a tanulók az ökológiai és környezetvédelemmel kapcsolatos kérdéseket lényegében a 8. osztály végén sem tudják jobban megoldani a 6. osztályos tanulóknál, pedig gondolkodásuk fejlődése, valamint ismereteik bővülése ezt indokolná. (Ungváriné, 1990.)

Felmerül a kérdés, milyen okok hátráltatják a környezeti nevelést és az ökológiai gondolkodás fejlődését?

Egyik oka bizonyára az, amit már a bevezetőben is említettünk: az 1978-as korrigált tanterv ismeretanyaga túl nagy a tanulók számára, és kevés a megtanítására fordítható idő. A tanulói segédletek szöveg- és képanyaga, a munkafüzet feladatai, olykor a feladatlapok nyomdatechnikai minősége, tanulási nehézségeket okoznak.

Véleményünk szerint azonban, nagyon nagy mértékben járul a környezeti nevelés és az ökológiai gondolkodás jelenleg alacsony szintjéhez az is, hogy bár a környezeti nevelés tantárgyakat átfogó ügy, szerepel a biológia, kémia, fizika, földrajz, technika, környezetismeret, rajz, osztályfőnöki tantárgyak célkitűzései között, de a követelmények között csak ritkán fogalmazza meg, hogy mit tudjon a tanuló a környezetről. Azt pedig, hogy mit kell tennie a környezet védelmében, csupán az 5. és a 8. osztályos környezetismeret, valamint a biológia és a 3—8. osztályos osztályfőnöki, a 6—7. osztályos technika nevelési követelményei között találhatjuk meg.

Belátható az, ha a célokat csak kitűzzük, de a tanulóinkat nem juttatjuk el a célba, munkánk továbbra is eredménytelen lesz.

A környezeti nevelés és az ökológiai gondolkodás fejlődését hátráltatja az is, hogy eddigi tanterveinkből hiányoznak azok az elemi szintű ismeretek (fajismeret, morfológiai ismeretek, etológiai ismeretek, terepmunka, megfigyelések, tapasztalatok gyűjtése a természetben), amire az ökológiai és környezetvédelmi ismereteket egy későbbi lépcsőként építhetnénk. S bár már a felvilágosodás korában azt hirdették a nevelők, hogy a természet ismeretére a szabadban kell tanítani, kétszáz évvel később még mindig a padokban ülve, képek, ábrák, szövegek és néhány tanulói kísérlet segítségével tanítunk a természet ismeretére, teljesen elszakítva ezzel tanítványainkat a természetes környezetüktől. Hogyan is várjuk, hogy egy számukra idegen közegért bármit is tegyenek!

Az 1978-as tantervben csak az alsó tagozatos tanulók számára van lehetőség a tanulmányi séták számára, a felső tagozatban oktatott biológia tanterv még csak a módszertani ajánlásai között sem javasolja a tanulmányi sétákat, a terepgyakorlatokat. (M. M., 1981., 703. o.) Pedig épp a sétákon szerzett tapasztalatok teszik lehetővé, hogy a tanulók a természetet a maga valóságában ismerjék meg. Mi, tanárok, már sokszor kértük, hogy ezt a lehetőséget biztosítsák számunkra. Íme egy javaslat az 1978-as tantervet megelőző időből, egy állatökológiai tudásvizsgálat tapasztalatai közül:

„— Ki kell alakítani a tanulóknak az önálló megfigyelésre való képességet. Az a cél, hogy a tanulók ne csak a tankönyv szövegét tanulják meg, hanem valóban konkrét megfigyeléseket végezzenek.

— Kötelezően kellene előírni a kirándulásokat. (Molnár A., 1974, 37—38. o.)

Lényegében erre a megállapításra jut Papp János is (1988, 50. o.), amikor vizsgálatát összegezve ezt írja:

„Sokkal gyakrabban kellene kivinni a gyermekeket a természetbe, környezetükbe, hogy érzelmileg is serkentsük őket, tudatosítva bennük az együttélés, a helyes viselkedés szabályait.”

Már az előbbiekből is látszik, mennyire időszerű a környezeti nevelés megújítása hazánkban, hiszen eredményeink nem érik el a várt eredményt, tanulóink nem tekintik értéknek a környezetet, nem ismerik eléggé, nem tevékenykednek érdekében. Ha kitekintünk Európa országaira, még szembetűnőbb a lemaradásunk. Amint Monspart Éva tanulmányából megtudjuk, a fejlett nyugat-európai országokban „hamar felismerték, hogy a környezetvédelmi nevelés nem kötődhet csak egyetlen tárgyhoz. Sőt, nem csak a tudás átadása fontos, többről van szó: a környezettel összefüggő érzékenység, ítélőképeség és felelősségérzet fejlesztéséről. A környezetvédelmi nevelés ezért tantárgyakat átfogó ügy. A pedagógusnak nem az a feladata, hogy minél több ismeretet zúdítson a gyerekekre, hanem az, hogy a meglévő hagyományos tananyagon belül vegye jobban figyelembe a környezetvédelmi szempontokat, és nevelésében a lehető legjobban kapcsolódjon a mindennapi élethez, közvetlen környezet példáihoz.” (Monspart É., 1990).

Ma, az 1978-as tanterv korrekciója után, egy társadalmi rendszerváltás küszöbén új nemzeti tanterv körvonalai bontakoznak ki, amely szerint az egyes iskoláknak, a helyi önkormányzatoknak nagyobb beleszólásuk lesz a nevelési célkitűzések, feladatok és követelmények meghatározásába. A tantervjavaslat kidolgozásával megbízott szakemberek között éles viták folynak arról, hogy mennyit és mit írjanak elő, vagy, hogy több tantervi alternatívát is kidolgozzanak-e. Reméljük azonban, hogy a gyakorló pedagógusok véleményét is figyelembe veszik, amelynek az elmúlt években többször is hangot adtunk különböző fórumokon.

A környezeti nevelést előrevivő javaslatokat fogalmazott meg a közoktatás fejlesztése céljából létrehozott salgótarjáni tanári konferencia. Résztevőinek állásfoglalása szerint:

„A tantervekben, a tananyagokban meg kell teremteni a természetismereti, az ökológiai és környezetvédelmi ismeretek megfelelő arányát és mennyiségét. Ezen alapokra helyezve kidolgozni az új tantervi és követelményrendszert. ... A környezeti nevelés céljait a különböző szaktárgyak csak együttesen valósíthatják meg.” (Persányi M., 1987, 5. o.)

Az 1989/90-es tanévben beindult és a Köznevelési Alap támogatását is elnyert tantervmegújuló iskolakísérlet résztvevőiként kidolgozzuk a környezeti nevelés alapelveit és tervét általános iskolánkban.

Elképzeléseink szerint, az új tantervben olyan személyiségfejlesztést kell célul kitűznünk, amely során a kialakított ökológiai szemlélet, beállítódás irányítja az ember magatartását és mindennapi tevékenységét. A művelődési anyagnak is ezt a célt kell szolgálnia! A környezeti nevelésnek minden tantárgyra és az egész nevelési rendszerünkre ki kell terjednie, valamint a lehető legjobban kell kapcsolódnia a mindennapi élethez. Ezért nemcsak az iskoláknak, hanem a kormányzati és önkormányzati szerveknek is tennie kell, együtt kell működniük a környezetkultúra megteremtésében, a jelenleg alacsony színvonal emelésében. Ez nagyon fontos, ugyanis ha a tanuló azt látja, hogy a felnőttek nem törődnek környezetük tisztaságával, védelmével, szemetelnek, rongálnak, nem takarékoskodnak a vízzel és az energiával stb., és semmi sem ösztönzi erre őket, akkor a tanulói ráhatások az iskola és az élet viszonylatában összegeződve megsemmisülnek.

A mi feladatunk az, hogy konkrétan megfogalmazzuk azokat a környezeti érté-

keket, amelyeket tanulóinkban ki szeretnénk alakítani, s ezeket az értékeket minden tantárgy anyagába és követelményrendszerébe beépítsük, valamint egész nevelési rendszerünkben érvényre juttassuk. Ezeket az értékeket röviden a következőkben foglalhatjuk össze: tiszta környezet, takarékoság a természeti kincsekkel, az ivóvízzel és az energiával, takarékoság az anyaggal, az újra hasznosítható anyagok összegyűjtése és felhasználása, a természeti környezet még érintetlen részének gondozása, védelme, a természeti szép szeretete, élvezete.

Az ökológiai szemlélet kialakítását nem csupán a tantervi anyag és a nevelési rendszer megújításával kívánjuk elérni, hanem nagy hangsúlyt helyezünk a tanítás-tanulás hatékonyságát növelő eljárások alkalmazására.

1. Már a korábbi években bevezettük a feladatrendszeres oktatást, az önálló tanulást segítő módszereket.

2. A merev óratervi és órarendi kereteket feloldjuk, így megfelelő időt fordítunk egy-egy tananyag tanítására. Jobban tudjuk követni a tanulók egyéni elsajátításának ütemét, valamint jobban figyelembe tudjuk venni az adott tanítási egység tanításához szükséges optimális időt. (Tuza T., 1990)

3. A merev szaktárgyi struktúrát fokozatosan átalakítjuk, mert megakadályozza a tanulók rendszerszemléletű tudását. Áttérünk az integrált természetismereti és társadalomismereti tárgyak oktatására.

A természettudományi ismeretek integrált oktatásával, tantervének kidolgozásával mások is kísérleteznek hazánkban, de úgy gondoljuk, hogy szükség van a tantervek különböző változataira, mert a közös célt más-más úton is el lehet érni. Az iskoláknak szükségük van arra, hogy több tantervből választhassanak, s helyi körülményeikhez adaptálhassák azokat.

Terveink szerint, a *2—5. osztályos szakaszban elemi szintű természettudományi ismereteket, készségeket, képességeket és a környezetbarát viselkedés elemi szabályait* szeretnénk kialakítani.

A *6—8. osztályos szakaszban alapismereteket, készségeket, képességeket szereznének tanulóink*, valamint a környezeti értékek megismerésére, megbecsülésére, védelmére, ökológiai beállítódás kialakítására helyezzük a hangsúlyt.

Teammunkával, felmenő rendszerben az 1990/91-es tanévtől kívánjuk megvalósítani elképzeléseinket, ezzel párhuzamosan új Természetismeret munkatankönyv kidolgozását is elkezdjük. Tantervünk kidolgozásakor a következő szempontokat vettük figyelembe:

1. ELEMISZINTŰ ISMERETEK, KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK KIALAKÍTÁSÁNAK SZAKASZA

— A 2—5. osztályig el kell juttatnunk a tanulókat addig, hogy tudásuk alapján tudományos alapokon nyugvó elemi szintű választ tudjanak adni arra a kérdésre, hogy hogyan keletkezett a világ és az élet.

— Tanulóink tudják megfigyelni, észlelni a természetben lejátszódó egyszerű jelenségeket, legyenek képesek a természetben található formák megkülönböztetésére, szépségének felismerésére.

— Gondozzák, óvják környezetüket (iskolai, lakóhelyi, természeti környezetüket).

A természetismeret tantárgy tananyagában a tanulók olyan élő és élettelen anyagokkal ismerkednek meg, amelyek előfordulnak a közvetlen környezetükben, később pedig azokkal, amelyek lakóhelyükön, illetve hazánkban megtalálhatók. Fontosnak tartjuk az élőlények megfigyelését élőhelyükön, ezek morfológiai jegyek alapján tör-

ténő megfigyelését és etológiájuk megismerését. Például a 2. osztályban az élőlények közül a házban és a ház körül előforduló állatokat (kutyát, macskát, lovat, tyúkot, fecskét, a verebet, házigalambot, a balkáni gerlét...) és a növényeket (kukoricát, gabonaféléket, gyümölcsöket, zöldségféléket...) ismerjék fel, kövessék nyomon fejlődésüket. A 3. osztályban a lakóhelyi természeti környezettel ismerkednek meg tanítványaink. A rendelkezésünkre álló szemléltető anyag mellett tapasztalatokat gyűjtünk a legközelebb eső természeti terület (park, erdő, tópart, mező) élőlényeinek megismerésével, az évszakok váltakozásával járó természeti jelenségekkel, valamint részt veszünk a terület élőlényeinek gondozásában. Az élőlények megismerését összekapcsoljuk minden évfolyamban a magyar irodalom tantárgyban feldolgozott élménnyal.

Fontosnak tartjuk, hogy legyen időnk a tanulók természetes kíváncsiságának és közlésvágyának kielégítésére is, ezért a tanulók kérdéseit összegyűjtve, időnként megbeszéljük azokat, vagy kutatási feladatokat adunk.

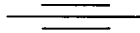
A 4—5. osztályban tágul a világ a gyerekek szeme előtt, hazánk nagy tájainak, természeti, felszíni formáinak, élőlényeinek, védett területeinek megismerésével. A te-repmunka itt is fontos, és az élőlények gondozását a közeli természeti területen ekkor is folytatni kell. Ebben az évben lehetőséget kell adni egy olyan kirándulásra, ahol valamely természetvédelmi terület bemutatása a cél. Ezt a tanulmányi kirándulást a „rugalmas órarend” segítheti. A természettel való kapcsolat kialakítása és fenntartása teszi ugyanis lehetővé azt, ami az általános iskola befejezésekor kívánatos, hogy ökológiai gondolkodásra képes, aktív természetvédelmi tevékenységet folytató gyerekek hagyják el az alapfokú iskolát.

2. AZ ALAPISMERETEK, KÉSZSÉGEK, KÉPESSÉGEK KIALAKÍTÁSÁNAK SZAKASZA

A 6—8. osztály természetismeret tantárgya magában foglalja a fizika, kémia, földrajz, biológia, a továbbtanulás szempontjából is szükséges és elégséges fogalomrendszerét, valamint a lehető legjobban kapcsolódik a gyakorlati élethez. A tantervi minimum meghatározása után megkerestük a tantárgyak közös fogalomrendszerét, a lehetséges kapcsolódási pontokat (anyag, energia, földrajzi övezetek, éghajlat, az élőlények kapcsolata, anyag- és energiacsere, a föld felépítése, a föld és az élet keletkezése, szaporodás, öröklődés), amelyekre építhetjük az integrált tárgy anyagát. A természetismeretet az 1990/91-es tanévben kísérletképpen csak a 8. osztályban vezettük be, egyben tanulóinkat felkészítjük a természettudományi záróvizsgákra, amely az 1989/90-es tanévben kísérletként alkalmazott záróvizsgarendszer része. Jövőre a 7., majd a 6. osztályban is bevezetjük egy-egy órában, miközben csökken a hagyományos természettudományi tantárgyak óraszám. Végül pedig átvenné a helyét ezeknek az óráknak, és az alsó és felső tagozatban egységes szemléletű természetismeretet oktatónk elemi, illetve alapfokon.

Összefoglalva: Az emberiség és társadalmunk jövőjét úgy látjuk biztosítva, ha már az általános iskolában a környezeti nevelés tantárgyakat átfogó ügy, és áthatja egész nevelési rendszerünket. Szükséges az is, hogy a természetismereti oktatás egységesebb szemléletű legyen, és az eddigieknél hatékonyabb módszerekkel segítse a tanulók ismereteinek és ökológiai gondolkodásának fejlődését. Nevelőmunkánk akkor ér valamit, ha szándékainkkal párhuzamosan a kormányzati szervek és a helyi önkormányzatok a felnőtt társadalmat a környezet védelmére, a környezeti értékekkel való takarékoskodásra, a hulladékanyagok összegyűjtésére, a másodlagos nyersanyagok hasznosítására az eddigieknél sokkal hathatósabban ösztönzik.

- [1] *Balogh L.* (187): Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest.
- [2] *Biológia Tantárgyi Bizottság* (1983): A biológiatanítás távlati fejlesztése. *A Biológia Tanítása*, 5. sz., 129—131. o.
- [3] *Eschenbagen, D.* (1981): Ökologie und Umwelterziehung in der Grundschule (Didaktik der Ökologie) Herausgeben von W. Riedel und G. Trommel im Auftrag der Gesellschaft für Ökologie. 47—69. o.
- [4] *Franyó I.* (1987): Az általános iskolai biológiatanítás vizsgálata, III., *A Biológia Tanítása*, 6. sz.
- [5] *Havas P.* (1988): Módszertani alapelvek a környezetismeret tanításához, *A Tanító*, 9. sz., 1—8. o.
- [6] *Kacsur I.* (1981): Általános és középiskolás tanulók környezetvédelmi attitűdvizsgálata, *Acta Biol. Debrecina*, 189—198. o.
- [7] *Molnár A.* (1974): Az állatökológiai ismeretek vizsgálata az általános iskolában és a gimnáziumban. *A Biológia Tanítása*, 2. sz., 35—38. o.
- [8] *Monspart É.* (1990): A környezetvédelem témája az oktatásban, kézirat, Budapest, Nyúl u. 14., 1026.
- [9] *Művelődési Minisztérium* (1981): Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Budapest.
- [10] *Papp J.* (1988): Az általános iskolai tanulók ökológiai és környezetvédelmi szemléletének fejlődése. *A Biológia Tanítása*, 2. sz., 45—51. o.
- [11] *Persányi M.* (szerk.) (1987): Környezetvédelem a közoktatásban, OKTH, Budapest.
- [12] *Tuza T.* (1990): A rugalmas tanterv és óraterv, *Pedagógiai Szemle*, 5. sz., 472—476. o.
- [13] *Ungvári J.-né* (1990): Az ökológiai és környezetvédelmi ismeretek és gondolkodás fejlődésének összehasonlító vizsgálata az általános iskolában, *Pedagógiai Szemle*.
- [14] *Varga L. G.* (1988): Adalék a természettudományos tantárgy integrált összeállítási tervezetéhez, *A Biológia Tanítása*, 3. sz., 80—83. o.



Minden kedves Előfizetőnknek, Olvasónknak és
Munkatársunknak erőt gyűjtő pihenést, gondta-
lan vakációzást kíván őszinte tisztelettel:

a Módszertani közlemények
szerkesztősége és kiadóhivatala

TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN

Tótkomlós

Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak

IV. RÉSZ

A 31—36. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretelemek:

Verses szöveg:

Solomon Grundy
Born on Monday,
Christened on Tuesday,
Married on Wednesday,
Took ill on Thursday,
Worse on Friday,
Died on Saturday,
Burien on Sunday,
This is the end
Of Solomon Grundy.

Beszéltető gyakorlatok:

1. What are you? I am a schoolgirl.
a schoolboy.

What is he? He is a boy.

What is she? She is a girl.

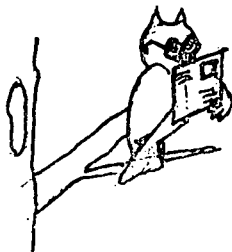
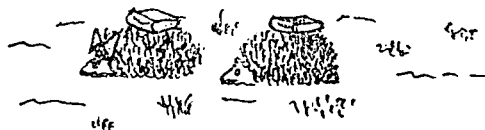
2. I am a schoolgirl.
You are a schoolgirl.
He is a schoolboy.
She is a teacher.
It is a blackboard.

We are boys.

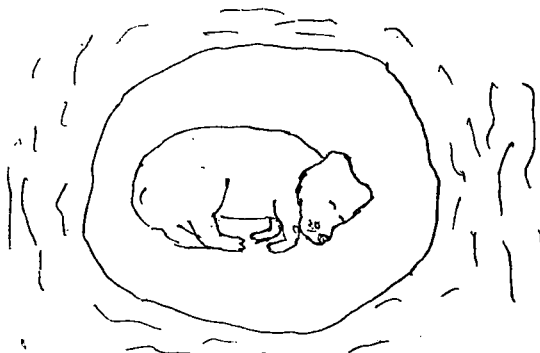
You are girls.

They are also boys.

3. I am the words.
You are a story.
He is reading a letter.
She is writing a book.
It is
We are
You are
They are



4. I am hungry.
 You are ill.
 He is thirsty.
 She is sleepy.
 It is old.
 We are good.
 You are happy.
 They are bad.

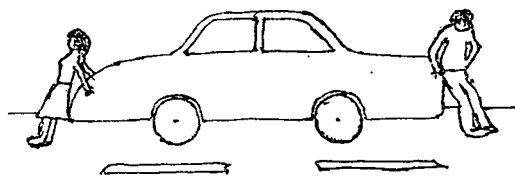


Olvasmányanyag:

1. Here is a boy.
 He is a boy.
 Here is a girl.
 She is a girl.
 He is a child.
 She is also a child.
 They are playing.
 Look. The bird is there.
 It is flying.



2. I am^o playing.
 You are^o
 He is^o
 She is^o
 It is^o
 We are^o
 You are^o
 They are^o



3. Can you see that man?
 Can you see that woman?
 Can you see that car?
 He is pushing the car.
 She is pushing the car.
 The car is not mowing.
 Push the car, please.



31. óra

Rajzoljunk 20 apró tárgyat a táblára. Írjuk a számjegyeket mellé. Önként jelentkező gyermekkel mondassuk a számalakokat angolul! Számoljuk meg a tárgyakat kétszer, háromszor! Próbálkozhatunk húsztól visszafelé is a számsorral. Írassuk a számjegyek alá emlékezetből az angol megfelelőket! Még csak a táblánál dolgozunk.

Végezzünk egyszerűbb összeadásokat a füzetben (2-3 sornyi szöveget):

12	+	8	=	20
(Twelve	and	eight	are	twenty.)
13	+	7	=	20
(Thirteen	and	seven	are	twenty.)
14	+	6	=	20
(Fourteen	and	six	are	twenty.)

Folytassuk a sort a táblára írt számjegyek segítségével szóban. A felírt összeadásokat a tanár leolvasása után a tanulók ismétlik. Kis gyakorlás után önállóan is leolvashatják az összeadásokat.

Elevenítsük fel a hónapok nevét! Gyakoroljuk az írásukat a táblánál, két-három tanuló dolgozhat egyszerre. Írhatnak tollbamondásként, írhatnak emlékezetből, írhatják sorban a hónapok nevét, de évszakokhoz kötve is (nyári hónapok, téli hónapok).

Beszélgessünk a hónapok, velük együtt az idő múlásáról, a hónapoknál kisebb időegységeket is ismerünk, a napokat. Bizonyára találkoztak már a tanulók a napok angol nevével. Hangoztassuk a napok nevét angolul, nevelői segítséggel! Írjuk a napok nevét a táblára (a füzetbe még ne)! Beszélgessünk a napokról, kinek, melyik nap miért kedves, beszéljünk magyarul!

Készítsük elő az új olvasmányt! Egyszerű, könnyen értelmezhető képet rajzoljunk az olvasmányanyag első részéhez: a fiú és a lány labdázik, a madár repül. Nevezzük meg a kép ismerős elemeit (boy, girl, schoolboy, schoolgirl, ball, bird).

Mondjuk az olvasmányanyag mondatait a képhez! Hangoztassuk a mondatokat, a tanulók ismételjék többször is! Értelmezzük az elhangzott mondatokat! Figyeljünk: ismeretlen elem a „he”, „she” személyes névmás, a „child” főnév, a „look” és a „playing” igealak.

A bemutatás során tegyük érthetővé a mondatokat a képek mutogatásával, ha kell, magyar fordítással is. Az igealakokhoz ne fűzzünk különösebb magyarázatot, inkább a két névmás elfogadtatására összpontosítsunk!

Írjuk a szöveget a táblára, a kép mellé, emeljük ki az egyes szám harmadik személyű személyes névmás harmadik alakját: „it”. Keressünk a teremben olyan személyeket, tárgyakat, amelyekre ráilleszthetők ezek a névmások! Mondjuk a fiúcsopórt tagjaira egyenként rámutatva mindegyikre: He is a boy. Mondjuk a lánycsoport tagjaira: She is a girl. Egy-egy tárgyat is emeljünk ki rámutatással: It is a blackboard. It is a window.

Olvassuk el a táblai szöveget közösen! Írjuk a szöveget a füzetbe!

Keressük meg az „ő” alakokhoz illő többi névmást! Szedjük nyelvtani sorrendbe az egyes számú alakokat! Én, te, ő. (Magyarul dolgozzunk!)

Hol használtuk ezeket az alakokat? Ismételjünk! Who are you? What are you? How are you? Where are you from? How old are you? Kérdezzünk, feleljünk párosával, ha kell, segítsük a tanulók munkáját!

Szedjük sorba az egyes számú személyes névmásokat angolul, társítsuk melléjük a hozzájuk tartozó igét is! Nézzük meg az összesített táblázatot! Tisztázzuk a magyar jelentést is: én vagyok, te vagy, ő (van). Igazoljuk a jelentést még egyszer szóban! Tegyük a szavak mellé egy új szót: „hungry”. Minden szópár mellé oda tudjuk illeszteni ezt a szót. Minden esetben értelmes mondatot kapunk. Hangoztassuk az

így nyert angol mondatokat: I am hungry. You are hungry. He is hungry. She is hungry. It is hungry.

Tudnánk-e folytatni a sort magyarul? Melyek lennének a hiányzó elemei ennek a sornak? Írjuk a magyar névmások teljes sorát a táblára: én, te, ő, mi, ti ők.

32. óra

Olvassuk az olvasmány szövegét a füzetből! Gyakoroljuk az olvasást tanulónként! Tisztázzuk a szöveg jelentését is! Közben egy tanuló illusztrációt készít hozzá a táblánál.

Állítsuk össze a névmások sorát a táblán az előző órán összegyűjtött alakok felidézésével! Írjuk a névmások mellé a létige alakjait is egyes számban! Próbáljuk ki a használatukat!

Kérdezzünk néhány tanulót: What are you? Hallgassuk meg a választ! (A beszéltető gyakorlat első része.) Hívjunk egy tanulót magunk mellé, mutassunk rá egy-egy társára: What is he? What is she? Figyeljük meg a válasz alakulását: He is a boy. She is a girl. Próbáljuk ki a gyakorlatot többször is! Kérdezzünk tárgyra is! Gyakorlás után a válaszokból egy mondatot rögzítsünk, összeállítva az egyes számú ragozási sort. (A beszéltető gyakorlat 2. részének egyes számú alakjai szerint.) Írjuk a mondatokat a füzetbe!

Folytassuk a névmások sorát magyarul! Mutassuk be a megfelelő angol alakokat is a táblára írva. Próbáljuk ki a használatukat: Állítsunk három fiút, három lányt a padsorok elé. Lépjünk a fiúcsoport elé: Kérdezzünk magyarul is, angolul is! Mik vagytok? What are you? Figyeljük meg a választ: We are boys. A válasz kialakítását a nevelő segíti. A mondatban a főnév többes számú alakban jelenik meg. Még ne foglalkozunk a többes számú főnévek kialakításával, csak mutassuk be a szóalakot! Ismételjük meg a kérdést és a választ is! Próbáljuk ki ugyanezt a kislányok csoportjában! Figyeljük meg a választ: We are girls. A főnév itt is többes számú alakjában van jelen, hangoztassuk a többes szám zöngás mássalhangzóját! Ismételjük meg a gyakorlatot!

Próbáljuk ki az „ők” alak használatát! Lépjünk a fiúcsoporthoz, mutassunk a lányokra: What are they? Segítsük az angol válasz megfogalmazását: They are girls. Ismételjük a kérdés-feletetet! Próbáljuk ki a gyakorlatot még egyszer! Lépjünk a kislányok csoportjához, kérdezzünk a fiúkra mutatva: What are they? Alkossuk meg a választ közösen: They are boys. Kérdezzünk az osztály tanulóira is! Módosíthatjuk a választ: They are also boys. They are also girls.

Írjuk a beszéltető gyakorlat második részének többes számú mondatait a táblára és a füzetbe!

Folytassuk az előző órán megkezdett sort, az „Éhes vagyok.” mondattípus átalakítását. Próbáljuk a többes számú ragozási sort összeállítani! Gyakoroljuk a többes számú alakokat is: We are hungry. You are hungry. They are hungry.

Rajzoljunk néhány nagyon „éhes” élőlényt, ki-ki a saját elképzelése szerint.

33. óra

Ismételjük a „Who are you? What are you? How are you? Where are you from? How old are you?” kérdéscsoport válaszaival együtt! Kérdezzünk ki egy-egy tanulót! A kérdések, válaszok felelevenítése után ismételjük meg a kikérdezést, egy-egy, az osztály elé állított tanulóról! Most nem vele, hanem róla beszélgetünk. Who is she? She is Eve. What is she? She is a schoolgirl. How is she? She is fine. Where is she from? She is from Hungary. How old is she? She is ten.

A tanár kérdez, a tanulók felelnek. Segíthetjük a válaszadást a táblára írt megkezdett mondatokkal.

Ha a feladat világossá vált, letörölhetjük a táblai szöveget.

Ismételjük ugyanezt egy kiválasztott fiútanulóra! Who is he? He is John. What is he? He is a schoolboy. stb. Egyénenként is megszólaltathatjuk a tanulókat.

Gyakorlás után könnyebb munkát végzünk. Olvassuk az előző két órán rögzített szövegeket a füzetből! Emeljük ki az egyik igealakot: playing. Írjuk ki a mondatot a táblára: *They are playing*. Húzzuk alá a cserélhető elemet! Játszik a fiú is, a lány szélek. — *You are playing*. — És róla beszélek. — *He is playing*. *She is playing*. *She is playing*. Írjuk a táblára a megtalált mondatokat! Húzzuk alá a változó elemeket! Egy kis leleménnyel összeállíthatóvá válik a sor. Hangoztassuk a megalkotott alakokat! Az olvasmányanyag második része ez, írjuk a füzetbe a teljes sort. Rövidítsünk ésszerűen, csak a névmások és az igék oszlopát írjuk le végig, mellettük a playing igealakot elég, ha egyszer írjuk.

Illusztráljuk szereplőkkel a ragozási sort, hat gyereket kérjünk a padok elé, akik valamilyen játék mozdulatait mímelik. Az egyes számú alakokat először a nevelő mutatja be, érzékeltetve, hogy magamról beszélek. — *I am playing*. — Hozzád beszélek. — *You are playing*. — És róla beszélek. — *He is playing*. *She is playing*. Ugyanezt a tanulók valamelyike is utánozni tudja. A többes számú alakokat is hasonlóképpen próbálhatjuk el, először a tanár szemléltetése, majd tanulói utánzás alapján.

Hangsúlyozzuk, hogy pillanatnyilag végezzük a cselekvést, éppen most, jelen időben. Az igeidő szakszerű elnevezését nem szükséges erőltetni.

Vajon, hogyan fejezhetnénk ki, hogy nem játszunk? Próbáljuk eddigi ismereteinket mozgósítani! Keressünk példákat régebbi mondataink között!

Gyakoroljuk a tagadó mondatokat is!

Pihentetőül mutassuk be a verset! Egy ember élettörténetét halljuk, egyszerre tragikus és egyszerre komikus az ábrázolásmód. Ismertessük a vers angol szövegét, magyar jelentését! A napok nevét már ismerik a tanulók, csak a többi elem ismeretlen. Próbáljuk hangoztatni soronként, két soronként.

34. óra

Rajzoljuk fel az olvasmányanyag 3. részéhez illő képet! A férfi és a nő tolják az autót egymással szemben.

Mondjuk az olvasmány ide vonatkozó részét! Hangoztassuk a mondatokat, miután tisztáztuk az értelmüket!

Írjuk a szöveget a táblára! Gyakoroljuk a szöveg olvasását! Írjuk a füzetbe a szöveget gyakorlás után!

Játsszuk el! Legyen a tanári asztal a kérdéses autó! Tolhatjuk több oldalról!

Alkossuk meg szóban a teljes ragozási sort!

A táblára felírhatjuk a leegyszerűsített helyettesítési táblázatot, vagy ha írásvetítő van, feltétlenül szemléltessük a nagyon egyszerű helyettesítési lehetőségeket:

I am ●

You are ●

He is ●

She is ●

It is ● pushing the car.

We are ●

You are ●

They are ●

Ismertessük az így leírt táblázat használatának módját. Mindegyik személyhez hozzákapcsolhatjuk ugyanazt a cselekvést, hiszen mindenki teheti ugyanazt.

Az is előfordul, hogy ezt a cselekvést nem végzi senki. Ilyenkor tagadó mondatokat mondunk. Próbáljuk ki ezt is. Tegyük a létigék mellé jobb oldalról egy pontcskát, s annak a helyén mondjuk a tagadószt: „not.”

Játsszunk a szavakkal! Most éppen nem repülünk, egyikőnk se. Mondjuk ezt el angolul: I am not flying. You are not flying. He is not flying. She is not flying. It is not flying. We are not flying. You are not flying. They are not flying.

Írjuk a „flying” szót a fenti táblázat rovatába, a jobb oldali részbe. Mutassuk be, hogy ez a táblázat azt jelzi, hogy mindenkire érvényes a cselekvés.

Írjuk a vers szövegét a táblára! Nézzük meg figyelmesen! Hangoztassuk a szöveget közösen! Beszéljük meg a szöveg jelentését! Segítsük a memóriát a sorok után írott kulcsfontosságú magyar szavakkal (született, keresztelték, nősült, beteg lett, rosszabbul, meghalt, eltemették, vége)! Gyakoroljuk a kiejtést!

35. óra

Készítsünk néhány segédeszközt az új ragozási sor megtanításához! A beszélgető gyakorlat 3. számú táblázatát dolgozzuk fel. Szükséges hozzá egy papírlapra jól láthatóan felírt szavak, 2-3 képes folyóiratban valamilyen közismert történet, 2-3 levélborítékban „levél”, 2-3 könyv. Az összeállítás azért így szükséges, hogy a névelő átváltására ne legyen szükség gyakorlás közben. Egy könyvet, egy levelet, egy történetet olvasunk, ezt emeljük ki a többi közül.

Mutassuk be a kellékeket angolul: Here are the words. Here is a letter. Here is a story. Here is a book. Szemléltessük, mondjuk a cselekvést: I am reading. I am reading a book. I am reading a story. I am reading a letter. I am reading the words. Kérjünk egy gyereket, aki ugyanígy eljuttassa az olvasás műveletét minden tárggyal. Próbáljuk közösen elmondani angolul, hogy mit olvas: He is reading a book. He is reading a letter. He is reading a story. He is reading the words. Ugyanezt ismétéljük el kislányszereplővel, „she is” alakokat használva.

A beszélgető gyakorlat 3. részének leegyszerűsített táblázatát írjuk a táblára, még csak a reading alakot írva le. Figyeljük meg, hogy ugyanezt a cselekvést mindenkire elmondhatjuk. Kérjünk gyengébb tanulót a táblázathoz! Mondjunk magyar mondatokat neki, kérjük, hogy mutatópálcával keresse ki a magyar mondatoknak megfelelő angol alakokat! Segítsünk eligazodni a névmások között! Ugyanezt a mondatot keressük ki többször is a táblázatból! Elvégezhetjük a gyakorlatot fordítva is. A tanár által mondott és mutatott angol mondatot a tanuló megpróbálja magyarra fordítani. Ha a táblázat rendeltetése világossá válik, írjuk be a füzetbe!

A mondatalkotási lehetőségek számát egy pillanat alatt megduplázhathatjuk, ha egy új cselekvést hajtunk végre. Nemcsak olvashatjuk ezeket a tárgyakat, hanem írhatjuk is.

Próbáljuk ki, hogyan is hangzana a mondat magyarul! Olvasok egy levelet. Olvasunk egy történetet. Írunk egy levelet. Írunk egy történetet.

Írjuk a „reading” szóalak alá a „writing” szóalakot!

Gyakoroljuk néhány mondat kiemelését a táblánál, szóban!

Próbálkozzanak a tanulók önálló mondatalkotással, írásban is használva a táblázatot. Ellenőrizzük ezeket a mondatokat! Egymás mondatait fordíthatják a tanulók hallás után.

Pihenésül ismét mutassuk be a vers szövegét írásban a táblán. Gyakoroljuk a szövegmondást!

Vegyük elő a füzet igeragozási táblázatát! A tanár által szerkesztett magyar mondatok alapján készítsenek a tanulók angol mondatokat a füzetből. Hangoztassuk a mondatokat!

Ezután a tanulók folytathatják a munkát önálló szerkesztéssel. Hallgassuk meg az így szerkesztett szöveget is! Az egyik tanuló felolvassa a munkáját, a másik megadja a jelentését. Jobb képességű tanulók esetében fordítva is próbálhatjuk, a tanuló magyarul mondja el a kiválasztott mondatait, a másik pedig megmondja, hogy kelle-ne hangzaniuk angolul.

Gyakoroljuk a mondatokat hallás után, tagadó alakban is!

Ültessünk egy tanulót a padsorok elé egy székre, háttal a többinek! Adjunk a kezébe papírt, ceruzát! Kérdezzen a tanár: Is he writing? A mellette álló tanuló feleljen: Yes, he is. No, he isn't. Írjuk a válaszokat segítségül a táblára! Kérdezzünk, feleljünk másik igével is: Is he reading? Is he writing? Is he playing? Is he flying? Ismételjük meg a gyakorlatot ülő kislánnyal is! Végül a tanulók önállóan kérdeznek és felelnek. A rövid válasz másik alakját is a táblán hagyhatjuk: Yes, she is. No, she isn't.

Ismét írjuk fel a névmások és a létigék összesített sorát, a beszéltető gyakorlat 4. részének feldolgozásához! Készítsünk új típusú mondatokat! Most nem a cselekvésről, hanem érzelmekről, állapotról vallunk. Az egyszer már próbálgatott „Éhes vagyok.” típusú mondatához hasonlókat szerkesszünk. Ehhez hasonló rokon természetű a panasz, a szomjúság, az álmoság. Bővítsük a szókincset e szavakkal! Írjuk a táblázat jobb oldalára egymás alá a szavakat a bemutatás sorrendjében! Próbálkozzunk mondatyszerkesztéssel! Megadott magyar mondatokat próbáljanak megtalálni a tanulók a táblázatban. (Szabálytalan sorrendben is kérdezhetünk: Mi álmosak vagyunk. Ők éhesek. Ti szomjasak vagytok. Te álmos vagy.) Próbáljuk meg gazdagabbá tenni a választéket! Gyűjtsük össze az eddig tanult, ide illő melléneveket! (Állítsuk össze a 4. rész táblázatát!)

Gyengébb tanulókkal ismét szerkesszünk néhány példamondatot, mutassuk a válogatás módját a táblázaton!

Önálló feladat: A táblázat alapján mondjunk igaz mondatokat magunkról: I am not thirsty. I am hungry. I am not sleepy. I am not old. I am good. I am not bad. — A mondatok jelentését több alkalommal is tisztázhatjuk a szókincs rögzítése érdekében.

Írjuk a táblázatot a füzetbe! A gyorsabban dolgozó tanulók saját mondatokat is szerkeszthetnek.

Végül gyakorolhatjuk az új verset.

*

A 37—40. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

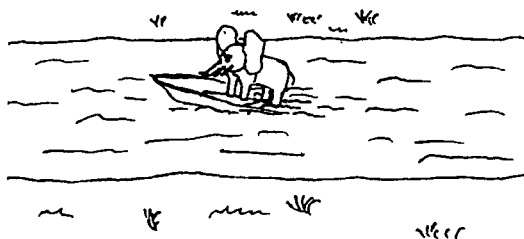
Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

Row, row, row your boat
Gently down the stream
Merrily, merrily, merrily, merrily,
Life is but a dream.

Beszéltető, cselekedtető gyakorlatok:



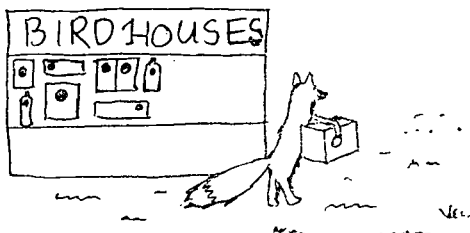
1. Roll the ball to the wall.

I am rolling the ball to the wall.

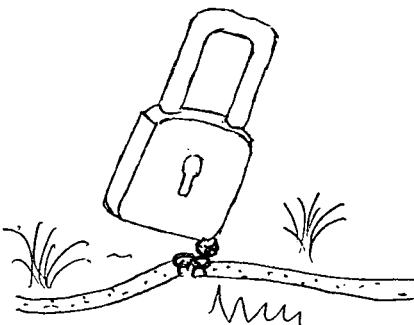
desk.
cupboard.
chair.
boy.
teacher.

desk.
cupboard.
chair.
boy.
teacher.

2. I am a birdhouse.
You are a doll.
He is a box.
She is making a boat.
It is buying a shelf.
We are a table.
You are a kite.
They are



3. I am
You are
He is drawing
She is selling
It is monding a car.
are We a bicycle.
are You a boat.
are They a shelf.



4. I am a padlock.
You are a window.
He is buying a load-speaker.
She is selling a cuckoo-clock.
It is making a door.
We are monding a curtain.
You are carrying
They are drawing

Olvasmányanyag:

1. Sunday is the first day of the week.

Monday second
Tuesday third
Wednesday fourth
Thursday fifth
Friday sixth
Saturday seventh

2. On Sundays I am in the swimming-pool.

On Mondays I am in the yard.

On Tuesdays I am in the street.

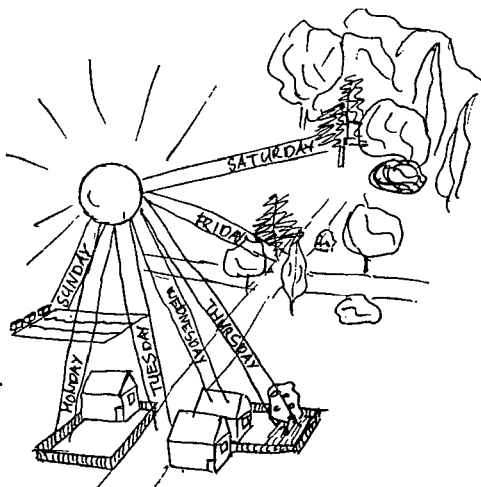
On Wednesdays I am in the house.

On Thursdays I am in the garden.

On Fridays I am in the park.

On Saturdays I am in the wood.

3. Where are you? I am in the field.
am I? You are in the garden.
is he? He is in the yard.
is she? She is in the shop.
is it? It is in the boat.
are you? We are in the street.
are we? You are in the river.
are they? They are in the nest.



(A rajzokat ifj. Tetlják Pál készítette)

Írjuk a Solomon Grundy-ról szóló verset a táblára, a gyermekek számára!

Gyakoroljuk a szövegmondást!

Írassuk be a szöveget a füzetbe!

Emeljük ki a hét napjainak a nevét a szövegből!

Rajzoljunk egy naptárlapot a táblára! Írjuk a napok nevét a megfelelő rubrikába angolul! Kezdhetjük a hetet a vasárnapkal! A munkát megosztottan végezhetjük a gyermekekkel, amire már képesek, azt átengedhetjük a táblai feladatok közül is.

Írjuk az olvasmányanyag első részének szövegét a táblára, vagy vetítsük ki írásvetítővel! Egy mondat teljes kiírása mindenképpen elegendő. Gyakoroljuk a szöveget hallás után, szóban kiegészítve a mondatokat!

Írjuk a sorszámneveket a szövegből a füzetbe!

Elevenítsük fel a tőszámneveket is!

Rajzoljunk 30 fát a táblára! Számolják meg a gyermekek a fákat, ameddig tudják! Az ismeretlen számokat a nevelő bemutatja. Gyakoroljuk a számokat hallás után 20-tól 30-ig!

Írjuk a számokat 20-tól 30-ig a táblára angolul!

Figyeljük meg az írásképet és a számolás logikáját!

Hangoztassuk a számokat közösen, majd egyénenként!

Ismételjük az „olvas” ige folyamatos jelen idejű alakjait! A pontos nyelvtani elnevezést csak említjük, de nem szükséges különösebben magyarázni. Játsszuk el a kérdéses igealakot: I am reading a book. You are reading a book.

Helyezzünk egy dobozt az asztalra!

Új tevékenységet illusztráljunk! Egy olló és egy papírdarab segítségével mutassuk be, hogy mi is készítünk egy dobozt: I am making a box. Hangoztassuk a mondatot közösen!

Más tárgyat is tudok készíteni: sárkányt, papírbabát, csónakot. Más is elkészítheti a tárgyakat. Előre kirajzolt figurákat is kivághatunk, esetleg papírhajtogatással is előállíthatunk egy-egy tárgyat.

Állítsuk össze a ragozási sort a cselekedtető gyakorlat 2. pontja szerint, a „making” igealakot használva! Rögzítsük a beszélgetés eredményét írásban, táblai vázlatban!

Figyeljük, elemezzük a táblázatot! Alkossunk új és új mondatokat magyarul is, angolul is! A meglevő szókészlet ide illő főneveivel bővíthetjük a sort. Közben a kérdéses tárgyakat papír alapanyagból folyamatosan készíthetjük. Ha vágjuk, könnyen felismerhető körvonalazásra törekedjünk!

Megkétszerezhetjük a mondatvariációk számát, ha a „making” igealak helyett másik igét használunk.

Az elkészített dolgokat vásárolni is lehet. Próbáljuk ki!

Két gyermeket állítsunk az asztalhoz: egy boltost és egy vevőt! Jól látható mozgással mutassa a vevő, hogy melyik tárgyat vásárolja!

Mondjuk, hogy mit látunk — tanári irányítással, közösen!

He is buying a doll.

He is buying a birdhouse.

He is buying a boat.

He is buying a table.

Írjuk a táblázatot a füzetbe! Az idegen nyelvű szövegre olyan erőteljesen koncentrálunk a gyermekek, hogy ezen szavak közben derül ki, van-e még olyan gyer-

mek, aki a „b” és a „d” betű írásképet összetéveszti. A szókezdő „b” és „d” betűk helyesírását különösen figyeljük most meg!

A táblázat 3. oszlopának adatait csökkenthetjük vagy bővíthetjük a rendelkezésünkre álló időnek megfelelően.

Gyakoroljuk a táblázat használatát gyenge tanulókkal!

A tanár megadott magyar mondatait a tanuló kikeresi, megmutatja a táblázaton. A felismert mondatokat a tanár után ismétli, lassan, gyorsan. Gyakoroljunk jobb képességű tanulókkal! Az elhangzott magyar mondatokat a tanuló próbálja elmondani angolul, eleinte a táblázat segítségével, majd önállóan, emlékezetből.

Alkossuk meg a mondatok tagadó alakját szóban! Hangoztassuk az így kapott mondatokat közösen is, egyenként is!

38. óra

Ismertessük az új dalszöveget, ha ismerjük a dallamát, természetesen dallammal együtt.

Játsszuk el! A padsorok elé tett padra ülve egy gyermek evezzen!

Írjuk a szöveget a táblára! Olvassuk, énekeljük onnan is, szöveggel kísérve az evező gyermek mozdulatait!

Emeljük ki a szövegből a központi igealakot! Ragozzuk el! I am rowing. You are rowing. He is rowing. (Evezhetünk is hozzá a padokban ülve.)

Gyakorlás után írjuk a szöveget a füzetbe!

Hosszabbítsuk meg a mondatot: I am rowing a boat. You are rowing a boat.

A csónakot vásárolhatjuk is: I am buying a boat. You are buying a boat. Egyik gyerek az egyes számú alakokat szerkessze meg szóban, a másik a többes számúakat!

A csónakot el is adhatjuk: I am selling a boat. You are selling a boat.

Kezdjük meg a táblán a ragozási sor kialakítását a cselekedtető gyakorlat 3. számú táblázatának adatai szerint. Bővítsük az eladható tárgyak sorát (bicycle)!

Játsszunk piacot! Mindenki találjon magának eladható tárgyat, azt árulja!

Kérdezzük meg egymást: What are you selling? Segítsük az angol válaszok kialakulását! A többes számú főneveket segítségül írjuk a táblára!

Kérdezzünk, feleljünk:

What are you selling?

I am selling apples.

What are you selling?

I am selling red apples.

What are you selling?

I am selling English books.

Írjuk a 3. számú táblázatot a táblára a „selling” igealakokkal!

Ha ismeretlen szavakat használunk, hangoztassuk ezeket többször is!

Folytassuk a kérdés-felelet gyakorlását:

What are you selling? A válasz elhangzása után kérjük meg a tanulót, hogy rajzolja fel az általa megnevezett tárgyat a táblára. A tanár tolmácsolja a tanuló tevékenységét: He is drawing apples.

Ismételjük a gyakorlatot többször is:

What are you selling?

I am selling a car.

Draw me a car, please.

He is drawing a car.

Ha a tanár beszél, akkor is ismételtesse meg a tanulókkal az elhangzott mondatot!

Figyeljük meg, a táblázat kiegészíthető a „drawing” igealakokkal! A tárgyakat nemcsak elkészíthetjük, megvásárolhatjuk, rajzolhatjuk, hanem előfordulhat, hogy javítjuk is.

Mutassuk be a javítás mozdulatait egy tárgyon! Küldjünk egy gyereket a polchoz, aki a javítás műveletét eljuttassa! Értelmezzük a cselekedetét angolul!

He is mending the shelf.

Vagy: He is mending a shelf. — ha több polcból egyet javít. A tanuló sorra javíthatja a terem tárgyait.

He is mending the padlock.

He is mending the door.

He is mending a bag.

Egészítsük ki a táblázatot a „mending” igealakokkal! Ha a 3. oszlopba olyan tárgyak kerültek, amelyek nem javíthatók, töröljük le! (Pl. apples, frogs) Csak olyanokat hagyjunk fenn, amelyek mindhárom igealakhoz illeszthetők!

A névelő használatát még tanácsos irányítani, hiszen megterhelő a gyermek számára, hogy maga válasszon.

Írjuk a táblázatot a füzetbe!

Pihentetőül rajzoltassunk 11 tárgyat a táblára! Mondja a tanuló, hogy mit csinál:

I am drawing a house.

I am drawing a fish. stb.

Számoljunk meg 20 tárgyat a tanteremben! A táblai rajzok első elemét is nevezzük 20-nak, innen folytassuk a számolást 30-ig.

Folytassuk a munkát! Húzzunk egy függőleges vonalat minden új szám részére! Számoljunk 40-ig! Szóban gyakoroljunk! A tanár után ismételjék a tanulók a hangalakot! (A táblára csak a tízes számokat írjuk.) (twenty, thirty, forty)

Gyakoroltassunk egyénenként is!

39. óra

Hozzunk egy nagy labdát a terembe!

Próbáljuk ki a cselekedtető gyakorlat első részét! A terem elemeinek nevét rögzítjük, ismételjük.

Állítsunk hét gyereket a padsorok elé! Mondjuk a sorszámokat! A tanár mondja, a tanulók ismétlik a szó szerkezetet: the first boy, the second boy, the third boy, the fourth boy, the fifth boy, the sixth boy, the seventh boy.

Adjunk új utasítást!

Roll the ball to the second boy.

Roll the ball to the fourth boy.

Kérjünk egy gyermeket, aki tudja az utasítást angolul mondani, hogy utasítsa társát a cselekvésre! Ugyanezt elvégezhetjük a padokra vonatkoztatva is: Roll the ball to the third desk.

Mondjuk, hogy a hét fiú a hét napja, nevezzük meg őket angolul! Mondjuk a nevüket hangosan! Haladjanak körbe egy szék körül! Az olvasmányanyag első részének mondatait gyakoroljuk hangosan: Sunday is the first day of the week stb. Egyénenként is próbáljuk elmondani a mondatokat! A vállalkozóbbak a táblára is írhatják a napok nevét angolul.

Szemléltetésül írjuk az olvasmányanyag 2. részét a táblára! Amíg a nevelő ír, a tanulók megpróbálkozhatnak a jelentés megfejtésével. Mutassuk be a szöveg hangképét, tisztázzuk, van-e benne ismeretlen szó! Az ismeretlen szavak mindig helyi jellegűek, hiszen egy csoporton belül elég nagy a magántanulók száma, ezért lehetetlen teljes biztonsággal bemérni, hogy mi az igazán ismeretlen.

Figyeltessük meg a szövegen, hogy a napokat is használhatjuk többes számban!

Ha valamelyik tanuló önállóan megfejtette a szöveg értelmét, hallgassuk meg az olvasást, fordítást!

Gyakoroljuk a kiejtést kórusban, csoportonként, egyénenként!

Ismét fordítsuk le a szöveget!

Elevenítsük fel az előző órákon tanult cselekvéseket! Néhányat írjunk a táblára középre:

buying
selling
making
mending
drawing

Gyűjtsük össze a cselekvő személyeket is névmások formájában a létigékkel együtt! Írjuk az igék oszlopa elé! Készítsünk érdekes mondatokat az eddig tanult szavak alkalmazásával! A tanár magyar mondatokkal, tárgyakra mutatással segíthet. Állítsuk össze a táblázat harmadik oszlopát, a tárgyak sorát!

Kérjünk két tanulót a táblához! Mondjuk, hogy egyikük csak magyarul tud, másikuk mindkét nyelven, az osztály tanulói pedig csak angolul. Mondjuk, hogy vásári jelenetet látunk, a magyarul tudó tanuló magyarul közli, hogy mit lát. Mondatait a táblázat alapján állíthatja össze. A tolmács fordít az osztály számára, az osztály tagjai megismétlik a hallott mondatokat. Most csak az „ő” és az „ők” alakokat gyakoroljuk.

He is buying a cuckoo-clock.

She is selling a curtain.

They are mending a bicycle.

Gyakorlás után írjuk a táblázatot a füzetbe, még a „carrying” igealak nélkül! (A cselekedtető gyakorlat 4. része.)

Bővítsük a sort! Ugyanezeket a tárgyakat szállíthatjuk is. Vitessük a széket, táskát és más tárgyakat egyik helyről a másikra! A tanár tolmácsolja a látottakat:

He is carrying a bag.

He is carrying the chair.

She is carrying the shelf.

A névelőt tanári irányítással váltogathatjuk. A tanulók ismétlik a mondatokat, majd újakat alkotnak.

Írjuk a „carrying” igealakot a középső oszlopba, táblára, füzetbe!

Kételkedjünk kérdő mondatokban! A tanár által kimondott eldöntendő kérdéseket a tanulók ismétlik. Ügyeljünk a helyes hanglejtésre!

40. óra

Verseljünk, énekeljünk a korábban tanultak alapján!

Gyakoroljuk az igealakokat az előző órán próbált módon!

A füzet táblázatával együtt két tanuló jöjjön a padsorok elé! Az egyik csak magyarul tud, a másik mindkét nyelven, az osztály pedig csak angolul. Ismét elmond-

juk, ki mit csinál a vásári forgatagban. Az osztály meglepődve visszakérdez: Oh, is he? Ajánlatos csak 3. személyű alakokban gyakorolni, hogy a mondatok életszerűen hangozzanak.

They are carrying a boat. Oh, are they?

She is selling a loud-speaker. Oh, is she? A visszakérdező alakokat írjuk a táblára: Oh, is he? Oh, is she? Oh, are they? Ha szükséges, a többi alakot is mutassuk be: Oh, is it? Oh, are you? stb. A tanár a helyes alakra rá is mutathat, hogy a visszakérdezést segítse.

Alkossunk néhány új típusú mondatot! A tanulók próbálják hallás után megfejteni a mondatok értelmét! A mondatokat előzetesen hangszalagra is rögzíthetjük. A hallás utáni megértést segítjük ezzel.

Figyeljük meg a mondatok szerkezetét!

I am making a box in the boat.

The woman is selling curtains in the park.

The man is mending a shelf in the yard.

The boy is drawing a picture in the garden.

We are making a box in the classroom.

A cselekvés helyét is meghatároztuk. Gyakoroljuk az így szerkesztett mondatok hangalakját!

Írjuk az olvasmányanyag 3. részét a táblára! A tanulók próbálkozzanak önálló olvasással, fordítással. Aki érti a szöveget, rajzolhat a mondatok mellé a táblára. (Nem szükséges az összes mondatot felrajzolni.)

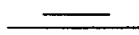
Tisztázzuk az ismeretlen elemeket! Tanult szavak is válhatnak felismerhetetlenné egyes gyermekek számára. Az új nyelvi környezetben nem mindig képesek megérteni a régebbi szavakat, ilyenkor segítsünk felidézni a régebbi szöveggörnyezetet is, hát-ha könnyebben megy a felismerés.

Egy gyermek olvassa el az új szöveget! Olvastassunk, fordítottassunk önként jelentkezőkkel!

Gyakoroljuk a kiejtést közösen! Tagadó mondatokat is alkothatunk.

Írjuk a mondatokat a füzetbe is! Gyakoroljuk az olvasást a füzetből is!

(Folytatása következik)



A zenei és képzőművészeti alkotások bemutatása és a gyerekek gyűjtőmunkája egy tanítási óra keretében

Tanítási óráinkat a tanterv, valamint a tanmenet határozza meg. Az utóbbitól esetenként el is térhetünk. Ha szükséges, menet közben is beiktathatunk gyakorlóórát, amíg a felzárkózás meg nem történik, és a tanulók képességét illetően a továbbhaladás feltételei meg nem valósulnak. Ez a lassítólág ható tervezés, munka, olyan erőgyűjtést jelent a tanulók számára, amely a későbbiekben bőségesen kamatozik.

A központilag kiadott tanmenetjavaslat természetesen módosításokkal, kiegészítésekkel bővítve válik igazi segédeszközzé, hiszen a jó tanítási óra alapja a jó tervezés. A kiegészítések jelölésére ajánlatos különböző szín használata. A szaklapokban megjelent cikkek jegyzékét, melyek az adott témakörhöz vagy egy-egy tanítási óra anyagához konkrétan kapcsolódnak, jelölhetjük pl. zölddel, az ajánlott könyvek jegyzékét piros színnel, kékkel a képzőművészeti alkotásokat, feketével pedig a zenei műveket, melyeket a tanítás során szemléltetésként alkalmazunk.

Az alábbiakban közölt óravázlattal azt szeretném illusztrálni, hogyan szerveztem meg az adott órát, mennyiben igyekeztem hozzájárulni a zenei és képzőművészeti alkotások bemutatásával a gyermekek személyiségének gazdagításához, és milyen mértékben építettem a gyerekek gyűjtőmunkájára Jelky András rabszolgaságra jut c. olvasmány feldolgozása során (4. osztály).

A TANÍTÁSI ÓRA MENETE

Számonkérés: Kötelező házi feladat ellenőrzése, értékelése osztályozással. A Búcsúszimfónia c. olvasmány szövegű olvasása hangosan, a tartalom elmondása részletesen és tömören. (2 tanuló beszámoltatása.) A számonkéréskor a hangos olvasásnál az értékelés szempontjai: tempó, helyesség, értelmesség. Az olvasmány tartalmának tömör elmondásánál a tanuló lényegkiemelő, tömörítő képességét értékeltem.

Differenciált házi feladat ellenőrzése, értékelése pontozással. Az olvasmány 1. részében az igék, a 2. részében a főnevek, a 3. részében a melléknevek, és a 4. részben a névmások aláhúzása, kikeresése volt a feladat. Az ellenőrzés a következőképpen történt. Az 1. és a 2. résznél visszhangstaféta olvasással, a 3. és a 4. részből csak a mellékneveket, ill. a névmásokat olvasták fel a tanulók.

Gyűjtőmunka ellenőrzése, értékelése pontozással.

A tanulók előzetes feladat alapján a következőket gyűjtötték:

- „Jó, ha tudod” elolvasása, 110. o.
- Hevesi Lajos: Jelky András kalandjai c. könyv.
- „Rabszolga” címszóról rövid jegyzet készítése.
- Sík Endre: A fekete Afrika története c. könyvből egy idézet leírása.

A kutatómunkára nevelés fontos feladat. A gyűjtőmunkával a tanulók motiválása, a kiegészítő információszerezés a cél. A tanulók e tevékenységének igen nagy a

jelentősége, hiszen ez az alapja későbbi tanulmányaiknak is. Ezáltal aktívan vonhatjuk be őket a tanítás-tanulás folyamatába. Ezt a munkát nem ajánlatos kötelezővé tenni, ez legyen inkább önkéntes. Annak ellenére, hogy nem kötelező, a tanulók mégis rendkívüli lelkesedéssel, szorgalommal, aktivitással végzik folyamatosan, egész éven át. Azt tapasztaltam, hogy a tanulók az oktatásban való érdekelttségük folytán, a gyűjtőmunka befejeztetésével, nagy aktivitással, alkotó módon, egyre növekvő önállósággal vettek részt a tanítási-tanulási folyamatban. A tanulók gyűjtőmunkái (képek, könyvek, újságcikkek, jegyzetek, hanglemezek, diafilmek) gazdagítják a tanítási órákat. E tevékenység nevelő ereje abban is rejlik, hogy amikor számot adnak a bűvárkodás, a kutatás eredményéről, érdeklődve hallgatják meg egymást. A bűvárkodó, kutató-, gyűjtőmunkáról a beszámoltatást, az ellenőrzést és értékelést folyamatosan végzem a tanítási óra elején. Miatán tájékozodom a gyűjtési anyagról, az óra menetében az arra aktuális helyen és mértékben használom fel.

Célkitűzés: Jelky András rabszolgaságra jut c. olvasmányt fogjuk olvasni. Ki volt Jelky András? (Bajai szabólegény. 1754-ben kezdte meg kalandos utazását.) Jelöld az időszalagon 1754-et!

Hol van Baja? Mutasd meg a térképen! (A térkép használata igen fontos a földrajzi tájékozottság céljából.)

Közlés: Baján, a mesébe illő sorsú szabólegénynek szobrot emeltek. Nyissátok ki a könyveteket a 110. oldalon! Itt látható a világjáró, nagy lendületű lépése bronzba öntve.

Utasítás: Kérlek, mutasd fel, és ismertesd Hevesi Lajos: Jelky András kalandjai c. könyvét! (Jelky András bajai szabólegényből lett kalandos életű, világjáró, aki hazajövet német nyelven írta meg életrajzát. Hevesi Lajos magyar átdolgozásában izgalmas olvasmány. Ajánlom, vegyék ki a könyvtárból, olvassátok el, érdekes képzeletbeli utazásban lesz részetek.)

(Nagyon fontos, hogy a tanulók maguk is végezzenek könyvismertetést, könyvajánlást.)

Utasítás: Olvasd fel a rabszolga címszóról írt jegyzeted!

(Rabszolga: A rabszolgatartó tulajdonát képező, kizsákmányolt dolgozó, aki saját személyével, termékeivel a legcsekélyebb mértékben sem rendelkezett. Maga, családja, és minden tárgya a tulajdonosáé, aki életét is elvehette.) A tanuló saját véleménye: iszonyú, kegyetlen, állati sorban éltek a rabszolgák. De jó, hogy ez már a múlté!

Utasítás: Olvasd fel Sík Endre: A fekete Afrika története c. könyvből való idézetet! („Amikor a rabszolgakaraván a partvidék felé haladt, a rabszolgák nyakára értelmetlenül súlyos jármokat akasztottak vasláncokkal, amelyek testükbe vágódva éles sebeket okoztak. A rabszolgák az éhségtől, kimerültségtől félholtan meneteltek, még elegendő vizet sem kaptak, és ki voltak téve a napszúrás okozta halál veszélyének.”) A tanulók megnyilvánulásai: borzalmas, rettenetes! Még elképzelni is rossz, hogy ez megtörtént!

Közlés: Az ősközösség felbomlása után kialakult osztálytársadalmak első formája a rabszolgaság. A rabszolgatartó rendben a társadalom két alapvető osztálya a rabszolgatartók és a rabszolgák. A XVII–XVIII. század gyarmatosítói Afrikából, a törzsfőnökökkel kötött szerződés alapján, tömegével hurcolták el a rabszolgákat, első sorban Dél-Amerika ültetvényeire. A XVI. századtól a XIX. század végéig, kb. 15 millió embert hurcoltak el rabszolgának. Ez több, mint Magyarország egész lakossága!

Utasítás: Mutasd meg a térképen Afrikát és Amerikát! Jelöld az időszalagon a XVI. sz. elejét és a XIX. sz. végét!

(A rabszolgaságra vonatkozó rövid közléssel kettős célom volt, egyrészt, a ta-

nulók ismereteinek a bővítése, másrészt a tanulók érzelmére való hatás. Az irodalomnak a zene, a képzőművészet integrálása mellett hasznos a természet- és társadalomtudományokkal való kapcsolata is. Pl. Az adott kor történelmi hangulatának, életérzésének, gondolatvilágának felidézése.)

Műalkotás bemutatása: Michelangelo: Rabszolga c. szobra. Poszter IV. sorozat. Az applikációs táblára helyezem.

Közlés: Michelangelo olasz szobrász, festő, építész és költő, a világ egyik legnagyobb művészeinek egyik alkotása a Rabszolga-szobor, amely 2 méter magas, márvány az anyaga. Rajzórán részletesen fogjuk elemezni. Mit érzel? Mit fejez ki ez a szobor számodra? (A görnyedt hát a szolgaságot, az elnyomást, a megaláztatást, a kiszolgáltatottságot.)

Érdeklőség ismertetése: (Az olvasási munkafüzet 57. oldalán található. Egy tanuló hangosan felolvassa. „Ma már elképzelhetetlen, hogy az egyik ember a másikat pénzért megvegye... stb.”)

(Nagyon fontos, hogy a tanítási órán minden tanuló figyeljen. Ehhez viszont a tanulókat meg kell nyernünk, érdeklétté kell tennünk őket a munkában, fel kell keltenünk az érdeklődésüket, színvonalasan kell együtt dolgoznunk, hogy munkánknak valóban legyen eredménye, és közben jól is érezzük magunkat. Megfelelő hangulatot, oldott, kellemes légkört kell teremtenünk ahhoz, hogy a tanulók bátran merjenek megnyilatkozni érzéseikről, merjenek véleményt mondani, állást foglalni. Köztudott, hogy a tanítási órán a pedagógus felkészültségének a függvénye a rend és a fegyelem, az utóbbi tulajdonképpen a meghatározója is.)

Hirdetés olvasása. Nyissátok ki a tankönyvet a 114. oldalon! Olvasd fel hangosan a hirdetést! Mit érzel a szöveg hallatán? (Iszonyú! Megalázó egy emberről azt mondani, hogy „jól kezelhető, emberies természetű”, mintha nem is emberről lenne szó, hanem állatról.) Mikor jelent meg ez a hirdetés? (1768-ban.) Jelöld az időszalagon! Hol jelent meg? (Angliában.) Mutasd meg a térképen Angliát!

Utasítás: Olvasd el némán, figyelmesen az olvasmányt, és az olvasási munkafüzet 58. oldalán található rajzok segítségével készítsd el az olvasmány vázlatát a füzetedbe! A számodra ismeretlen szavakat, kifejezéseket húzd alá halványan, ceruzával!

Differenciált feladat: Aki kész, az húzza alá az első részben a főneveket pirossal!

A szöveg önálló elemzéséről. A szöveg önálló elemzésével az a célunk, hogy a tanulók minél előbb maguk fedezzék fel az ismereteket, jussanak el az általánosításokhoz, rögzítsék emlékezetükben az olvasottakat, hogy képesek legyenek a reprodukálásokra. Ezért olvasási órákon a bemutató olvasást ne alkalmazzuk gyakran, hogy a tanulók akusztikai segítség nélkül, önállóan értsék meg a szöveget, végezzék el az események sorának vizsgálatát, a szöveg részekre bontását, a gondolategységek jelölését, a lényegkiemelést, vázlatírást. A vázlatkészítés, a gondolategységek lényegének összefoglalása, egy mondatban való kifejezése kiválóan segíti a megértést és az emlékezetbe vésést.

Igen fontos a tanulók készségfejlesztése során az állandó tevékenykedtetés mellett a munkájuk folyamatos ellenőrzése, értékelése. Minden önállóan, jól megfogalmazott vázlatpontot piros ponttal értékelek, melyet az olvasási füzet lapszélére írok a jó vázlatpont mellé. 20 pont elérése után ötöst kap a tanuló. A pontok összegezésére különösebb energiát nem fordítok, hiszen a tanulók figyelemmel kísérik saját munkájuk eredményét, s jelzik adott időben az elért pontszámot. Ez az értékelési eljárás rendkívüli módon inspirálja a tanulókat az önálló, jó munkára. A szöveg gondolategységeinkénti bontására vonatkozó feladatsor megvalósításával, az egyes fokoza-

tok tudatos alkalmazásával sikerült elérnem, hogy 4. osztályos tanulóim tanév végére képesek voltak egy adott olvasmányt teljesen önállóan, zömmel jól, gondolategységekre bontani, és arról vázlatot készíteni.

Gyakorlás: Az 1. rész visszhangstaféta olvasása. (A differenciált feladat, a főnevek kikeresésének ellenőrzése.) Egy tanuló olvas egy mondatot, a másik pedig csak a mondatban levő főneveket ismétli.

Feladat: Figyeld meg az olvasmány hangulatát! A feladat számonkérése. Milyen az olvasmány hangulata? (Az egész olvasmány nagyon szomorú, hiszen úgy adták-vették az embereket, mint az állatokat. Pl. Florio kapitány fogait úgy vizsgálta a vevő, mint a csikóét szokás.)

Összefoglalás: Az olvasmány tartalmának rövid, tömör elmondása a vázlat alapján.

A tanulók számára ajánlott irodalom: (A tanító végzi az ismertetést.) Harriet Beecher: Tamás bátya kunyhója, R. Szabó Jenő: Polgárháború Észak-Amerikában (Képes Történelem-sorozat), Verne Gyula: Észak Dél ellen. (Az ajánlott könyvek bemutatása után emlékeztetőül a könyvek íróját és címét felírom a táblára.)

Ezzel a módszerrel a célunk kettős. Az olvasási kedv felkeltése azokban a tanulóknak, akik ritkán, rendszertelenül olvasnak; valamint az olvasási kedv fenntartása, fokozása azoknál, akik már rendszeresen, folyamatosan olvasnak. Ha a tanítványainknak csak a tankönyv lenne a műveltség egyetlen forrása, akkor az anakronizmusnak tűnne korunkban. A könyvtár, az iskolai könyvtár szerepe ezért felmérhetetlen. Mi a könyv szerepe az anyanyelvi órákon? Munkaeszköz, ajánlott olvasmány, forrásmunka, illusztráció.

Zenehallgatás: Mire vágyik a szolgáorban élő ember? (Szabadságra.) Hallgassuk meg Verdi Nabucco c. operájából a Szabadságkórust! Figyeljétek meg az elnyomott nép szabadság iránti vágyát! (Megjegyzés: Az egyik kislányra olyan hatással volt ez a zene, hogy az édesanyjával megvetette az előbb említett lemezt.)

Közlés: Verdi, Giuseppe a XIX. században élt (1813—1901), nagy olasz zeneszerző, az egyik legnagyobb operakomponista. A Nabucco c. operában történelmi témát dolgoz fel. A zsidó nép 50 évig élt babilóniai fogságban. Az elnyomott nép szabadságáhitata csendült fel az előbb hallott kórusműben.

Az anyanyelvi óráknak kapcsolatban kell lenniük a társzművészetekkel, hiszen a korszerű oktató-nevelő munka nem nélkülözheti a komplex órák élményszerűségét, az összefüggések megláttatását, a tanulók gondolkodásában a komplex látásmód kialakítására való törekvést. A sokoldalú szemléltetés mélyebb nyomot hagy a tanulóknak, sokoldalúvá, széles látókörűvé, a szép iránt érdeklődővé nevel. Célom a komplex esztétikai élmény nyújtása. Arra törekszem, hogy minél több anyanyelvi órán megvalósuljon az ilyen értelmű komplexitás. A zeneiség egész énünket, környezetünket áthatja. A klasszikus zenehallgatás megszerettetése fontos feladatunk, hogy életünk szebb és gazdagabb legyen ezáltal.

Házi feladat: Mindenki számára: A Jelky András rabszolgaságra jut c. olvasmány olvasásának gyakorlása. A következőkre ügyeljétek: a szövegű, pontos olvasásra, a megfelelő ütemre, a folyamatosságra, a helyes kiejtésre és a mondatvégi írásjeleknek megfelelő hanglejtésre. A szövegtartalom tömör és részletes elmondása önállóan.

Differenciált házi feladat egyéni, szabad választás alapján; — Az olvasmány 2. részében az igék, a 3. részben pedig a melléknévek kikeresése, jelölése aláhúzással. (Ez a feladat a 3. osztályban megismert szófajok, valamint a 4. osztályban tanult igék felismerésének gyakorlását szolgálja.) — Az olvasási munkafüzet 57. old. 2. feladata. (Rajz készítése az afrikai piacról. A tanulók képzeletének fejlesztése.)

— Mf. 58/2. Dramatikus játék Florio kapitány megvásárlására. Törekedjete a megfelelő mimikára és mozgásra!

Az átélés legmagasabb fokát a dramatizálás, az események eljátszása jelenti a tanulók számára. Az önkifejezés kiváló módja, amikor a tanulók szóbeli kifejezése párosul a megfelelő mimikával és mozgással. A szereplők figyelik társaik játékát, alkalmazkodnak egymáshoz. Dramatizálásra csak cselekményben gazdag, érzelmileg átélhető és tartalmában, mondanivalójában jól megértett olvasmányt választottam. A tanulók alkalomadtán azt is eljátszották, hogyan cselekedtek volna, ha az adott korban élnek. A felkészülésre megfelelő alkalom nyílik a napköziben, ahol elegendő idő is áll rendelkezésre. A dramatikus játék során a tanulók gondolkodását is fejlesztjük az okok keresésével, az összefüggések megláttatásával. A konfliktus teremtésével véleménynyilvánításra, cselekvő állásfoglalásra készítjük a tanulókat. A történet folytatásával, átalakításával a tanulók kombinációs készségét fejlesztjük.

Előzetes gyűjtőmunka a következő óra anyagához.

Megjegyzés: A következő óra gyakorlóóra. Mf. 56. old. Témája: Csokonai Vitéz Mihály: A szabadság c. versrészlete. A megszemélyesítés.

— Olvasd el az Írók, képek c. kötetből a Csokonai életéről, munkásságáról szóló részt, készíts róla **jegyzetet!**

— Kölcsönöld ki a könyvtárból a Csokonai-kötetet!

— A szabadság témával kapcsolatban gyűjts képet, cikket, könyvet, zenét!

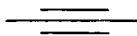
— Szótárból keresd ki a szabadság címszót, és készíts **jegyzetet!**

Értékelési szempontok: Az osztály munkája, magatartása, egyéni munka.

A leírtakból tükröződik — úgy vélem — a napi nevelő-oktató munkám során és a tanítási órákon végzett készségfejlesztő tevékenységem. Az eredmény is, a kudarc is, egyaránt mindig munkám jobbítására inspirál, soha semmi nem veszi el igazán sem a kedvemet, sem a hitemet a jövő nemzedékért végzett munkámban. Ez az optimizmus ad erőt és megújulást minden új tanév kezdetén, egy-egy új osztály tanításakor.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, Bp., 1981.
- [2] *Hernádi Sándorné—Dr. Kunoss Judit:* Magyar nyelv és irodalom. Tanmenetjavaslat, 4. osztály. A Tanító, 1985/8.
- [3] *Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna:* Olvasási munkafüzet. Magyar nyelv és irodalom általános iskola 4. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
- [4] *Hevesi Lajos:* Jelky András kalandjai. Bp., 1976.
- [5] *Sík Endre:* A fekete Afrika története. Bp., 1976.



DR. PACSAI IMRE

Nyíregyháza

Az individuális tanulói tevékenység formálása programozott nyelvi anyaggal

Az idegennyelv-oktatás sajátos átmeneti szakaszának vagyunk tanúi napjainkban. Az általános iskolai nyelvvoktatásban jelentkeznek újra legélesebben a problémák, ahogy az eddigi átmeneti időszakokban eddig is a közoktatás e területe tükrözte legélesebben az ellentmondásokat. A nyugati nyelvek oktatásának lehetősége, az orosz

nyelv oktatásának megváltozott helyzete az orosz szakos tanárok átképzését eredményezte. Ez az átképzés hivatott biztosítani a nyugati nyelvek oktatásának személyi feltételeit.

Ez az átmeneti időszak még fokozottabb mértékben szükségessé teszi a korszerű módszerek, taneszközök alkalmazását a nyelvoktatás hatékonyságának biztosítása céljából. A korszerű nyelvoktatási koncepció megvalósításához az szükségeseltetik, hogy a tanárok a korszerű pedagógiai módszertani elveket realizálni tudják az oktatási folyamatban.

M. Nádasi Mária az oktatási folyamat korszerűsítése szempontjából igen fontos kérdést vizsgál *Az egységesség és differenciáltság* című művében. Az individuális tanulói tevékenység nagyobb arányú alkalmazását tartja szükségesnek, és ezt a nyelvoktatás területén is realizálnunk kell. A kommunikáció-központú nyelvoktatás előtérbe helyezi az önálló, kreatív tanulói tevékenységet, melyhez új munkaformákat kell alkalmazni. Nagyobb szerepet kell biztosítani a páros munkának, de ennek a munkaformának az alkalmazása, valamint az ezt elemző szakirodalom még eléggé kidolgozatlan. Nagyobb figyelmet kell szentelni az eltérő képességű tanulók egyénre szabott feladataira. A differenciált tanulói tevékenységnek a nyelvoktatás során igen lényeges szerepe van, hiszen heterogén csoportokban, osztályokban folyik az idegen nyelv elsajátítása. A tervezésnél, a szintmegállapításnál az oktatás a közepes képességű tanulókhöz igazodik, s ez sem a kiemelkedő, sem a gyenge képességű tanulók számára nem biztosít optimális körülményeket. M. Nádasi Mária (1986) szükségesnek tartja az oktatás irányításában felhasználható eszközök alkalmazását, melyek a pedagógus időnkénti helyettesítését oldják meg, vagyis, lényegében megsokszorozzák tevékenységét. A nyelvi laboratóriumokban és a programozott anyagokban látja ennek konkrét megvalósítását. A hazai gyakorlatban az individualizált tanulói tevékenység megszervezését nem tekinti kielégítőnek. Szerinte ennek fő oka a „tanulás irányítását is segítő információhordozók csekély száma”.

A fent említett probléma megoldása érdekében készítettük el az idegennyelvoktatás kezdeti szakaszára, a beszédképesség megalapozását szolgáló számítógépes programunkat Estók Gábor kollégámmal, az OPI megrendelésére.

A program az INYT 1987/1., illetve a Módszertani Közlemények 1988/5. számában elemzett kérdések megoldásában nyújt segítséget.

A program a korábban ismertetett módszertani eljárásra épül. A számítógépes programot az 1989/90-es tanévben próbáltuk ki az orosz nyelv oktatása területén, a 7. számú MM-kísérlet során. A módszertani eljárásom egyik eszközeként, a differenciált tanulói tevékenységet segítette elő a tanítási órán. A módszert alkalmazó nevelők véleménye egyhangzóan pozitív volt, s a munkaközösségek igényelték a nyugati nyelvekre történő adaptálását.

A Commodore +4 számítógépes program leírása

A program a számítógép kép- és a magnetofon-hanganyagát foglalja magában. A képanyag lehetőséget ad arra, hogy a képek és jelek együttese segítségével körülhatárolt, egyértelmű feladatokat adjunk a nyelvi mintamondatok gyakorlására.

A magnetofon hanganyaga autentikus nyelvi példát ad a fonetikai ismeretek megszerzéséhez és megalapozásához. A két eszköz együttes alkalmazása az audio-vizuális nyelvoktatás hatékonyságát segíti elő.

Az eszközök használata

A számítógép bekapcsolása után betöltjük az adott lecke indító programját. Például a harmadik lecke esetében „OROSZ 3”. A RUN-parancs beírása után az indítóprogram tölti be és indítja el az adott lecke programját. A lemezen a lecke indítóprogramja és programja szerepel.

Megjelenik a program első képe. A képernyőn a szóbeli anyag vizuális képanyagán kívül a bal felső sarokban a tanuló tevékenységét meghatározó utasítás látható.

1. ○—○ (magnó): Hallgasd meg a magnót!
2. — „ — (ismétlés): Ismételd meg a magnó szövegét!
3. → (nyíl): Alkoss önállóan mondatot!

Az 1., 1., 3. jel által meghatározott feladatok elvégzése után a SPACE (hosszú billentyű) lenyomásával lehet továbblépni a számítógépen. A magnón sípjel választja el egymástól a mondatokat, s ez egyben a magnó megállítására és a számítógépen új kép kérésére ad utasítást.

Az eddigiekből látható, hogy a számítógép képanyaga és a magnó hanganyaga állandóan szinkronban van.

A magnóról hallott mondatokat többször is elismételheti a tanuló, mivel a képanyagot látja a képernyőn. A magnót ekkor nem indítja el.

A tanuló önállóan megalkotott mondatait mindig követi a magnóról hallható visszajelzés, megerősítés. A megalkotott mondatát össze tudja vetni a helyes alakkal, lehetőség van a korrekcióra. Hiba esetén megismételheti a mondatot.

Igyekezünk a fokozatosság elvét betartani. Az új típusú mondatok először a magnóról hangzanak el, majd analóg variatív gyakorlatok következnek.

A program jelei

A jelek segítségét nyújtanak a létrehozandó mintamondatok megformálásában. Alkalmazásuk előtt meg kell ismertetni őket. Anyanyelven elemezzük alakjukat és az általuk megformálható idegen nyelvi alakzatot. A jelentésfeltárásuk, használatuk ismertetése elősegíti a gyakorlatok pontos végzését, az automatizáció felgyorsulását.

A programozott tananyag lehetőséget biztosít a tanuló számára:

- az egyénileg szükséges idő alatt dolgozza fel a tananyagot,
- elegendő információt kap az elvégzendő művelethez,
- állandó visszajelzést kap az elvégzett művelet után (önkontroll),
- állandó korrekcióra nyílik lehetőség,
- beszédpartnérként szerepel a gépi rendszer.

A gyakorlatok a dialógikus beszédformára épülnek, megfelelően struktúrált mikrodialógusok megformálását teszik lehetővé. Előtérben áll a tanulók önálló tevékenysége. Sikerül túllépni a kizárólagos ismétlésen. A program fokozatosan tér át az ismétléses jellegű gyakorlatokról az önállóan megalkotott mikrodialógusokra, melyek helyességéről a magnó kontrollanyaga segítségével győződhet meg. A magnón hallott modell ismétlése révén mindig a helyesen megformált struktúra rögződik.

A nyelvi hiba javításának optimális módjával találkozunk. A hibajavításhoz nem kapcsolódik erős frusztrációs élmény. A modell vizuális ábrázolása magyarázatot ad a hiba jellegére, s segít megértetni a kontrollszöveg és az ábrázolt összefüggését. A képanyag egyszerre ábrázolja a szituációt a maga konkrétságában és a tanult nyelvi struktúra szimbolikus vizuális megformálását (az absztrakció tárgyiasítása révén).

Az egyéni ismeretszerzés vonatkozásában vizsgált kérdéskör, az eszköz és módszer nyújtotta lehetőségek segítséget adnak a differenciált munka megteremtésére.

A szóbeli időszakban az általánosan alkalmazott frontális munka mellett a páros és egyéni munka is egyre nagyobb teret nyer. A kísérletet végző nevelők beszámoltak róla, hogy a módszer alkalmazásával segítséget kapnak a tanulók az otthoni önálló tanuláshoz. Annak ellenére, hogy írni-olvasni nem tudnak, a tanult nyelvi anyag rendszere rendelkezésükre áll a gyakorláshoz. Az ismertetett tanulási mód a dialógikus gyakorlást motíválja, s modellálni képes a dialógikus beszédgyakorlatot.

IRODALOM

- Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp., 1985.
Guberina, Petar: Az audiovizuális, globális, strukturális módszer. Bp., 1964.
Hell György: Struktúrák és nyelvoktatás. INYT, 1965/1.
Kosaras István: A nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszáról. INYT, 1963/6.
Kürti Jarmilla: Kreativitás fejlesztése kisiskoláskorban. Bp., 1982.
M. Nádas Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítás folyamatában. Bp., 1986.
Skinner B. F.: Az oktatás technológiája. Budapest, 1973.

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Tehetséggondozás KöMaL szakkörön

A tudás megbecsülése, az eredményes intellektuális erőfeszítés öröme azok közé az értékek közé tartozik, amelyekkel már általános iskolás korukban meg kell „fertőznünk” tanítványainkat, mert amit Janika nem tapasztal meg, azt Jancsi nehezen alkalmazza, János pedig már általában nem is becsüli.

Lépten-nyomon hallani: minimális energiával maximális eredményt elérni. Csoválkozhatunk-e, hogy a társadalmi „példát” magukévá tették-teszik tanítványaink. A magyar társadalom valóságos viszonyai az utóbbi időszakban ugyancsak megváltoztak. Ezekkel a viszonyokkal együtt változik az egyes emberek és a társadalom számára is fontosnak tartott anyagi és tárgyi, intellektuális, művészeti és erkölcsi értékek tartalma, egymáshoz viszonyított jelentősége az életcélok megfogalmazásánál, kitűzésénél és megvalósításánál. Az egyes rétegek, személyek által elfogadott értékek jelentős differenciálódása, a változásokra oly jellemző toleráns szemlélet erősödése az értékközvetítő értelmiséget talán jobban megzavarta, mint az értékbefogadókat. Szerencsére a pedagógusokra ez kevésbé igaz, mert eredményes nevelés nehezen képzelhető el a normák és értékek bizonyos szilárd, egységes rendszere nélkül. A pedagógusnak nap mint nap érvényesítenie kell valamilyen felfogást (remélhetőleg a sajátját) az emberi erőfeszítésről, a teljesítményről, az erkölcsről, és még sok fontos dologról, amelyek az említett fogalomkörökön esetleg kívül esnek. A nevelőnek az esetleges társadalmi bizonytalanság ellenére is állást kell foglalnia ezekben a kérdésekben.

Csakhogy, a fiatalok általában nem azt követik, amit a felnőttek mondanak nekik, hanem inkább azt, amit a felnőtteknél láttak, látnak cselekedni. A legerősebb nevelő hatás a példamutatás, a hiteles viselkedés. Ez, ami imponál a fiataloknak, és magával ragadja őket. A tanulóknak az iskolához, a tantárgyhoz való oly fontos kö-

tódése elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. A tudás, az iskola, a tanulás, a tantárgyak iránt annál nagyobb lelkesedést a tanítványaitól egyetlen pedagógus sem várhat, mint amennyire ő lelkesedik.

Egy lehetőségre szándékozom felhívni az általános iskolában fizikát tanító kollégák figyelmét, amellyel tehetséges tanítványait „tűzbe hozhatják — fanatizálhatják”. A Középiskolai Matematikai Lapok (továbbiakban: KöMaL) fizika rovatában tanévenként két-két országos feladatmegoldó verseny folyik. Az egyik a mérési feladatok versenye, havonta egy-egy mérési feladattal, amelyek igényes megoldása általában meghaladja az általános iskolai korosztály legjobbjainak a felkészültségi szintjét is. Viszont a feladatmegoldó pontversenyen való részvételre tanítványaink legjobbjait érdemes biztatni. A feladatmegoldó pontversenyen az általános iskolás tanulók külön kategóriában, a számukra kitűzött (havonta két-három) versenyfeladat megoldásának elkészítésével vehetnek részt.

Sajnos, nem tudnak a KöMaL-ról a gyerekek (azt nem merem feltételezni, hogy a Kollégák sem). Az újságos standokon nem a KöMaL példányaival csalogatják a vevőket. Sőt, leginkább csak hírlapboltban, jól vezetett könyvtárban, előfizetéssel lehet hozzájutni.

Nem hiszem, hogy lehetne olyan lelketlenül tanítani a fizikát, hogy ne legyen legalább egy olyan tanítványa az embernek, akinek adottságai megfelelően kiműveltek, fizikai problémák iránti érdeklődése olyan erős, hogy eredményesen bekapcsolódhat a KöMaL pontversenyébe. Ha a szaktanár csak annyit tesz, hogy időben (a pontversenyen való eredményes részvétel a szeptemberi szám ismeretét igényli) felhívja a tanítványai figyelmét a lehetőségre, már az is valami. Egy, esetleg néhány tanuló eredményes próbálkozása iskolai hagyománnyá terebélyesedhet, ha a „magányos fecske” teljesítménye megfelelő propagandát kap. Szokták mondani, hogy „egy fecske nem csinál nyarat”, de az első fecske után általában jön a többi. Közösség előtt megdicsérve, a KöMaL-nak az említett tanuló adatait tartalmazó oldalát (és a borítólapját!) iskolai faliújságon elhelyezve, a következő tanévben újabb tehetségek feltűnésére lehet számítani.

Nyilván segítségre is szükségük van a tanulóknak. A tankönyv feladatainak megoldása legtöbbször ismert képletekbe történő behelyettesítést igényel. A KöMaL-ban kitűzött feladatok ennél lényegesen igényesebbek. A KöMaL feladatai mindig valamilyen problémát tartalmaznak, gyakran meglepő szituációt kell értelmezni a megoldások során. Ez csak a probléma megértésével lehet eredményes. Általában a feladatok fizikai tartalma okozza a tanulóknak a legtöbb gondot. A probléma feltételeinek értelmezése megalapozott fizikai szemléletet igényel, gyakran komoly megfontolásokat tartalmaz. A megoldáshoz felhasználható fizikai törvények alkalmazásával a problémát sokszor matematikai nyelvre kell fordítanunk, és az így nyert matematikai problémát is meg kell oldaniuk a tanulóknak. Általános iskolás tanulók esetén ez esetenként matematikából is feltételezi a tantervi anyagon túlmutató tájékozódás igényét. Segítségen a megfelelő motiválást, irányítást, a megfelelő szakkönyvekkel való ellátást, célszerű szakirodalom-ajánlást értem.

Jelenlegi munkahelyem a harmadik iskola, ahol KöMaL-ozó tanulók törzsgárdáját alakítottam ki. Egyféle szempontból remélhetőleg eredményesen, hiszen tanítványaim országos helyezései (74 tanuló, 112 alkalom) ezt megerősítik. Szükségesnek érzem, hogy a tehetséges tanulók tantervi követelményeket meghaladó tevékenységnek motiválására, irányítására kínálkozó nagyszerű lehetőségeknek propagandát csináljak. Az általam alkalmazott „fogások” közreadása talán hozzájárulhat ahhoz, hogy az elkövetkező években egyre több általános iskolás tanuló eredményes tevékenységének értékelésével találkozhatunk a KöMaL hasábjain.

A TANULÓK FELKÉSZÍTÉSE A SZAKKÖRI TAGSÁGRA

A KöMaL fizikai rovatában az általános iskolások számára kitűzött feladatok színvonala még a tehetséges tanulók közül is általában csak a nyolcadik osztályosok számára jelent reális esélyt a pontversenyben való eredményes szereplésre. Ezért néhány kivételtől eltekintve, a szakköri munkában évről évre a nyolcadik osztályos tanulókra számítok. Viszont a rendszeres, határidőhöz, formai követelményekhez szabott önálló problémamegoldásra való szoktatás céljából az alsóbb osztályba járó tanítványaimat a TIT Fizikai Szakosztályának az általános iskolás tanulók önköltséges (osztályonkénti bontásban szervezett) levelező rendszerű fizikai feladatmegoldó versenyén való részvételre buzdítom. Akik ezen részt vesznek, még nem tagjai a szakkörnek, de fizikai gondolkodásuk, önálló feladatmegoldó készségük fejlődéséhez ez a tevékenységük is hozzájárul. Kitartásukról is meggyőződhetek, amely a KöMaL pontversenyében való eredményes részvételnek is feltétele. A TIT ezen dicséretes akciójában való részvétel iskolánkban viszonylag kevés kapcsolatban van a tehetségei. Ugyanis, egyrészt hatodik osztály elején a tanulóknak még kevés a tantárggyal kapcsolatos közvetlen tapasztalata, inkább csak ambíciók, valamint a szülői elvárás készíti őket a részvételre, másrészt a hetedik osztályosok közül a kiugróan tehetségeket már meghívom a szakköri munkára.

Itt jegyzem meg még, hogy a gyerekeknél gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyra-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés, a megszállottakra jellemző erőfeszítés és mások elhagyásának, a pusztán kitűnni vágyásnak indítéka. De talán nem is fontos kibogoznunk.

Hiszen a szándéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak. Ezt is ki tudom használni, mert iskolánkban rangja van a fizikaszakköri tagságnak. Mivel nyíltan a tehetséggondozás a célja ennek a szakkörnek, a tagság szervezése nem a „Ki szeretne járni?” alapon történik. Már az esedékes tanévet megelőzően, áprilisban-májusban, az osztály előtt „hívom” meg a tanulót. Ez a tanulónak komoly megtiszteltetés. A nyilvános meghívást megelőzően a szakköri tagságra érdemesnek talált tanulóval kb. 20–30 perces egyéni beszélgetés keretében ismertetem a szakkör tevékenységének lényegét, a szakkör tagjainak eddig elért eredményeit, a KöMaL pontversenyében való eredményes szerepléshez szükséges plusz tanulás mennyiségét. Időtartamban megadva ez a heti 2 órás szakkörön túl még heti 3–4 órát igényel, ezért mindig ragaszkodom ahhoz, hogy a végleges válasz előtt szüleivel is beszéljen a tanuló. Ezen megbeszélést igyekszem mindig úgy irányítani, hogy kitűnjék: a legfontosabb eredmény, amit a szakkör munkájába való bekapcsolódástól várhat a szóban forgó tanuló, az, hogy „okosabb” lesz.

A szakkör leendő tagjai írásos tájékoztatót is kapnak a felkészüléshez:

Felkészülési szempontok a fizikaszakköri TAGSÁGRA

A nyár elején: rendezni a KöMaL előfizetését [85,— Ft/év].

A nyár folyamán:

I. Matematikából gyakorolni: Egyenlőségek (egyenletek); Egyenlőtlenségek megoldását; Mértékegységek átváltását.

II. Lehetőleg minél többet beszerezni a következő könyvek közül:

1. Négyjegyű függvénytáblázatok. Matematikai, fizikai, kémia összefüggések.
Tk. 29 228.

2. *Dér—Radnai—Soós:* Fizikai feladatok I—II. Tk. 8175/I—II.

3. *Öveges József:* Kísérletezzünk és gondolkozzunk! Gondolat Kiadó, 1979.

4. *Lukács Ernőné—Péter Ágnes—Tárján Rezsőné:* Tarkabarka fizika, Móra Könyvkiadó, Bp., 1983. (4. átdolgozott kiadás)

15,50 Ft

42,— Ft 36,— Ft

44,— Ft

46,— Ft

5. A Tankönyvkiadó „Fizika példatár középiskolásoknak” sorozatából:
- | | |
|--|---------|
| <i>Párkányi László</i> : Mechanika I. Tk. 29 203/I. | 6,— Ft |
| <i>Párkányi László</i> : Mechanika II. Tk. 29 203/II. | 7,— Ft |
| <i>Párkányi László</i> : Mechanika III. Tk. 29 203/III. | 5,50 Ft |
| <i>Párkányi—Tasnádi</i> : Mechanika IV. Tk. 29 203/IV. | 6,50 Ft |
| <i>dr. Némedi István</i> : Asztronautika Tk. 29 225 | 8,— Ft |
| <i>Holics László</i> : Elektrodinamika I. Tk. 29 203/VI. | 7,— Ft |
| <i>Holics László</i> : Elektrodinamika II. Tk. 29 203/VII. | 9,50 Ft |
6. *Quittner Pál*: *Apu, miért?* Gondolat, Budapest, 1977., 2. bővített kiadás 29,— Ft
7. *Kiessling—Körner*: *Hogyan oldjuk meg a fizikafeladatokat.* Műszaki Könyvkiadó, 1985. 36,— Ft
8. *Bonifert Domonkosné—dr. Halász Tibor—Miskolczi Józsefné—Molnár Györgyné*: *Fizikai kísérletek és feladatok általános iskolásoknak.* Tankönyvkiadó, 8094' 31,— Ft

A SZAKKÖR MUNKATERVE

A szakkör célja

Mindazon feladatok megvalósításának elősegítése mellett, amelyet a tanterv a fizikatanítás céljaként megjelöl, kiemelten a következő területekre irányul:

- Tehetséges tanulók tananyagot meghaladó tevékenységének motiválása, irányítása.
- A tanulók problémamegoldási készségének — a szűk tantárgyi kereteken túlmenően is, mint az általános műveltség részének — fejlesztése.
- A tanulók fizikai, természettudományos szemléletének erősítése.
- Segíteni a tanulókat a rendezett, megfelelő külalakú munka megszokásában, a feladatokkal kapcsolatos ötleteik tömör, lényegre törő leírásának megtanulásában.
- A közvetett nevelés előnyeinek kihasználása, iskolán kívüli tapasztalatok, közművelődési intézmények (könyvtár, múzeum) biztosította lehetőségek felhasználásának szoktatása.

A szakkör munkarendje

Szeptember:

- első foglalkozáson:

a) A KöMaL fizikai rovatának pontversenyében kitűzésre kerülő feladatok megoldásának beküldésével kapcsolatos tudnivalók ismertetése (az előző év szeptemberi számának felhasználásával, mert a KöMaL általában csak hónap végén jelenik meg). Formai követelmények (dolgozatok fejléce, kísérő jegyzék, nevezési lap).

b) Pólya Györgynek „A gondolkodás iskolája” könyvében részletezett heuresztikus problémamegoldási módszere főbb lépéseinek megbeszélése (összefoglalva pl. az említett könyv 2., kibővített kiadásának — Gondolat Kiadó, Bp., 1969. — belső borítóján található).

- második foglalkozáson:

Könyvtárlátogatás. Az Egyetemes Tizedes Osztályozási rendszer ismertetése, használatának gyakorlása (különös tekintettel a 016, 030-as szakcsoportokra és az 5-ös főosztály 500, 510, 512, 520, 530, 531, 534, 535, 536, 537, 538-as szakcsoportjaira).

Október—május: ciklikusan ismétlődő sorrendben a KöMaL-ban kitűzött feladatokhoz kapcsolódó ismeretanyag feldolgozása a következő beosztás szerint:

- első héten: A kitűzött feladatok megoldásához szükséges ismeretanyag meghatározása, felelevenítése, a felhasználható szakirodalom kijelölése.

- második héten: A megoldáshoz szükséges elméleti ismeretek, kísérleti tapasztalatok elmélyítése. A tanulók által felvetett problémák megbeszélése. Az esetlegesen szükséges ellenőrző kísérletek, mérések elvégzése.
- harmadik héten: A kitűzöttekhez hasonló feladatok megoldása. A tanulók által felvetett problémák megbeszélése.
- negyedik héten: A KöMaL-feladatok megoldásának megbeszélése (a beküldési határidő lejárta után). Tapasztalatok összegezése, egyes tanulók munkájának értékelése, összehasonlítása.

NÉHÁNY FOGLALKOZÁS VÁZLATA

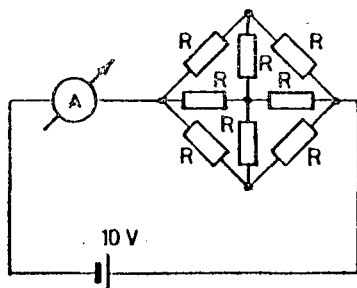
A következőkben egy hónap (KöMaL, 1990., 2. számához kapcsolódó) szakköri foglalkozásainak megtartásához készített konkrét munkatervet ismertetem. Ebben a hónapban a fizika pontversenyben az általános iskolások számára a 2454. és a 2455. feladatok voltak kitűzve. Konkrétan:

2454. feladat:

Egy szabadon eső, 2 kg tömegű test 5 másodpercig zuhant. Mekkora volt a lendülete és a mozgási energiája a földbe csapódáskor? Milyen magasról esett?

2455. feladat:

Mekkora áramot jelez a műszer az ábrán látható kapcsolásban? Minden ellenállás értéke $R = 1\text{ k}\Omega$.



Az első foglalkozás:

Ekkor a feladatok önálló megoldásához szükséges elméleti ismereteket beszéljük meg, és szakirodalmat ajánlok feldolgozásra. (Az alábbiakban közölt szakirodalom többé-kevésbé alternatív jellegű. A tanuló válogathat közülük, illetve azt dolgozza fel, amelyikhez hozzájut).

A 2454. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- szabadesés fogalma, mozgásegyenletei,
- lendület kiszámításához szükséges mennyiségek,
- mozgási energia kiszámításához szükséges mennyiségek.

1. Öveges József: Kísérletezzünk és gondolkozzunk! Gondolat Kiadó, Budapest, 1979. (2. átdolgozott kiadás) — Van-e időnk ellépni a zuhanó tetőcserép alól? 57—59. old.
2. Jánossy Lajos: Fejezetek a mechanikából. MRT—Minerva, Budapest, 1975. — Gyorsuló mozgás, 42—44. old. Nehézségi erő, 45—47. old.
3. Dr. Budó Ágoston—dr. Pócsa Jenő: Kísérleti fizika I. Tankönyvkiadó 4292/I. — 6. § Szabadesés-gyakorlás 31—33. old.

4. *Bonifert Domonkosné —dr. Halász Tibor—Miskolczy Józsefné—Molnár Györgyné*: Fizikai kísérletek és feladatok általános iskolásoknak. Tankönyvkiadó 8094 — Az egyenletesen változó mozgás. 22. 23. feladat, 68., 234., 235. old.
5. *Vermes Miklós*: Mechanika. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1972. — Egyszerű mozgások leírása, 16—22. feladatok, 13., 14., 21. old.
6. *Párkányi László*: Fizikai példatár középiskolásoknak. Mechanika I. Tankönyvkiadó, 29 203/I. — Egyenes vonalú egyenletesen változó mozgás, 6—8. feladat, 13., 51. old.
7. *Dér János—Radnai Gyula—Soós Károly*: Fizikai feladatok I. Tankönyvkiadó, 8175/I. — Kinematika 1., 55. feladat, 11., 106. old.

A 2455. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- áramerősség-mérés (elhanyagolható ellenállású műszer jelentősége),
- Ohm törvénye,
- eredő ellenállás fogalma, számítása soros és párhuzamos kapcsolás esetén,
- ekvipotenciális pontok, felületek értelmezése,
- helyettesítő kapcsolás módszere.

JAVASOLT IRODALOM

1. *Melvin*: Elektrotechnika. Kérdések—Feleletek. Műszaki Könyvkiadó, 1981. (2., változatlan kiadás) Ellenállások kapcsolása, 42—47. old.
2. *L. V. Taraszova—A. N. Taraszova*: Fizikai kérdések és feladatok. Gondolat, Budapest. MIR Könyvkiadó, Moszkva, 1978., 262—268. old.
3. *Radnai Gyula*: Fizika a felvételi vizsgán. Tankönyvkiadó, 8157. — Írásbeli felvételi vizsga a külföldi egyetemekre jelentkező magyar állampolgárságú tanulók számára, 1976., 5. feladat, 190., 193. old.
4. *Dér János—Radnai Gyula—Soós Károly*: Fizikai feladatok II. Tankönyvkiadó, 8175/II. — Egyenáram II., 19., 10. feladat, 38., 214—216. old.
5. *Halász László*: Fizikai példatár középiskolásoknak. Elektrodinamika I. Elektrosztatika és egyenáramú körök. Tankönyvkiadó 29 203/VI., II/32. feladat, 34., 94—97. old.
6. *Radnai Gyula* (szerkesztő): Felvételi feladatok fizikából. Tankönyvkiadó, 52 436/1., 28/4-es feladat, 99., 228. old.
7. KöMaL-pontverseny feladatai: 1978. (1985/8—9., 410—411. old.), 1998. (1985/8—9., 426. old.), 2286. (1989/2., 84—86. old.).
8. *Vermes Miklós*: Fizikai versenyfeladatok II. Tankönyvkiadó, 29 146. — Az 1963. évi középiskolai tanulmányi verseny első fordulóján kitűzött 2. feladat, 99—100. old.

Második foglalkozás:

Feladatok megoldása a következő anyagrészek gyakorlásához:

- Egyenletesen gyorsuló (kezdő sebesség nélküli) mozgás végsebességének számítása.
- Egyenletesen gyorsuló mozgást végző test által megtett út kiszámítása, négyzetes úttörvény alkalmazása.
- Egyszerű lendület- és mozgásienergia-számítások.

1. feladat:

Mennyi a megtett út 2 s-ig tartó szabadesés végén?

2. feladat:

Egy test 4 s-ig esik szabadon. Mekkora sebességet ér el, és milyen magasról esett?

3. feladat:

Mennyi ideig esik le egy tárgy 8 m magasról, és mekkora lesz a végsebessége?

4. feladat:

Egy labdát felrúgtak 25 m magasra. Mennyi ideig esik vissza a földre, és mekkora a végsebessége?

5. feladat:

Két egyenlő tömegű autó közül az egyik háromszor nagyobb sebességre gyorsul fel, mint a másik. Hasonlítsd össze a lendületváltozásukat! Hasonlítsd össze a

mozgásenergia-változásukat!

6. feladat:

Két különböző tömegű autó álló helyzetből azonos sebességre gyorsul fel. A nagyobb tömegű autó tömege a másik autó tömegének másfélszerese. Hasonlítsd össze a lendületváltozásukat! Hasonlítsd össze a mozgásenergia-változásukat!

7. feladat:

Egy test lendülete 8 kg m/s , mozgási energiája 16 J . Mekkora a tömege és a sebessége?

8. feladat:

Bizonyítsuk be, hogy helyes Galilei 1683-ban megfogalmazott állítása: „a nyugalmi helyzetből induló, szabadon eső test által egyenlő időközönként megtett távolságok úgy aránylanak egymáshoz, mint a páratlan számok, 1-től kezdődően.”

Harmadik foglalkozás:

Feladatok megoldása a következő anyagrészek gyakorlására:

- Sorosan kapcsolt ellenállások eredője.
- Párhuzamosan kapcsolt ellenállások eredője.
- Ekvipotenciális pontok keresése.
- Helyettesítő kapcsolások készítése.
- Ohm-törvény alkalmazása.

1. feladat:

Mekkora lesz az eredő ellenállás, ha 16 ohm és 24 ohm ellenállásokat

a) sorosan, majd

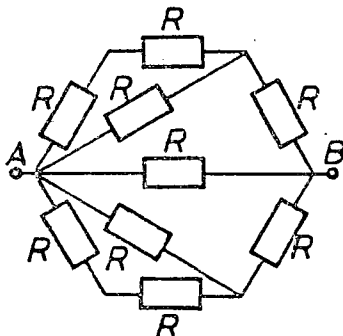
b) párhuzamosan kapcsolunk?

2. feladat:

Hány egyenlő részre kell vágni a 49 ohm ellenállású vezetőt, hogy a részeket párhuzamosan kapcsolva eredő ellenállásuk 1 ohm legyen?

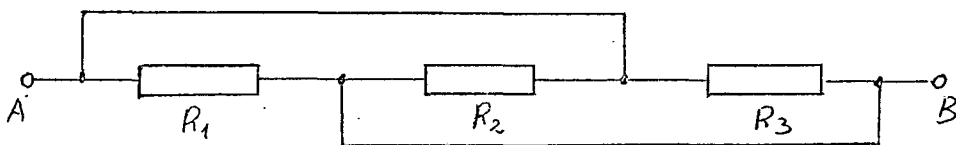
3. feladat:

Egy áramkör az ábra szerint kilenc azonos ellenállást tartalmaz. Határozzuk meg az A és B pontok közötti eredő ellenállást!



4. feladat:

$R_2 = 5 \text{ ohm}$, $R_1 = R_3 = 2R_2$. Határozzuk meg az A és B pontok közötti eredő ellenállást!



5. feladat:

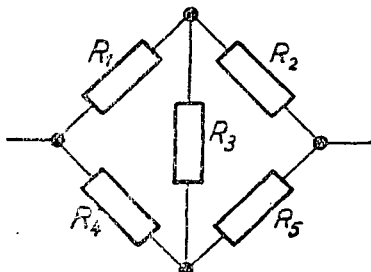
Hat darab, egyenként 3 ohmos ellenállású vezetékből, mint élekből, tetraédert készítünk. Mekkora ellenállást mérhetünk a tetraéder bármely két csúcsa között?

6. feladat:

Határozzuk meg az eredő ellenállás értékét az ábra szerinti kapcsolásban:

a) ha az ellenállások egyenlők;

b) ha $R_1 = R_4 = 2\omega$, $R_2 = R_5 = 4\omega$, $R_3 = 3\omega$!



Negyedik foglalkozás:

A tanulók munkájának összehasonlítása, értékelése.

A kitűzött feladatokhoz igazodva legtöbbször ilyen beosztás szerint (havonta ismétlődő ciklusban) követik egymást a foglalkozások.

Ezek közül az első foglalkozás, az „irányadó megbeszélés” előkészítése igényli hónapról hónapra a legkomolyabb felkészülést. A második és harmadik foglalkozáson először mindig a tanulók által felvetett problémák megbeszélése történik meg, és csak ha marad idő, akkor dolgozzuk fel az általam előkészített anyagot. Természetesen ettől a gyakorlattól függetlenül „két órányi” problémával készülök ezekre a foglalkozásokra is. A tanulók a felvetett problémákat egymás között beszélik meg, szerepem legtöbbször csak a „vita” mellékvágányainak időbeni lezárására korlátozódik. Mert esetleg annyira eltérnek az eredeti problémától, hogy az embernek olyan érzése van: elfelejtették, hogy mit akartak megbeszélni.

A szakköri foglalkozásokra készített vázlataim tartalmi vonatkozásban mindig elérik a fentiekben leírtakat, bár írásban való rögzítése ennél gyakran szerényebb. A javasolt irodalom, a második-harmadik foglalkozáson való megoldásra kiválasztott feladatok (ha valamilyen példatárban megtalálhatók) általában eredetiben kerülnek a foglalkozásra, a megfelelő helyeken egy-egy „kutyanyelvvel” jelölve. A gyakran használt példatárak, könyvek adatait a tanulók többsége is rövidítve jegyzi fel (szerzők nevének kezdőbetűivel, sorszámmal stb. ...). Ha olyan könyvről van szó, amely a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár kerületi főkönyvtárainak állományában valószínűleg nem található meg, akkor kölcsön adom két-három napos határidővel saját példányomat. Esetenként, ha felkészülésem és a foglalkozás időpontja között elegendő idő áll rendelkezésre, időtakarékos céljából a tanulók számára megfelelő példányszámban sokszorosítva viszem az ajánlott irodalmat a foglalkozásra.

Mivel nem a foglalkozások utólagos leírása, hanem a foglalkozások meghatározásához készített vázlat közreadása volt a célom, negyedik foglalkozásról kevés konkrétumot tudtam írni. Pedig tudom, erre a legnehezebb felkészülni, mert a szakkörvezető által jóváhagyott megoldásokat a gyerekek össze fogják hasonlítani a KöMaL-ban később megjelenő „hivatalos” megoldásokkal.

Az előzetes felkészülés, a gondos tervezés mellett a szakköri foglalkozásokon még az „ad hoc”-szerű, a pillanatnyi ötletekre épített heuresztikus megközelítés módszerének szerepét szeretném hangsúlyozni, mert így kihasználható a gyerekek konkrét gondolataihoz igazodó asszociáció lehetősége.

NANSZÁKNÉ DR.CSERFALVI ILONA
Debrecen

Zákány József, a debreceni iskolakultúra nagy egyénisége

1804-ben új korszak kezdődik a Debreceni Református Kollégium történetében. Mégpedig egy olyan új fejlődési szakasz, amely az oktatás tartalmában, a nevelés szellemében, a tudományos gondolkodásban és a diákifjúság érdeklődésében egyaránt nagy átalakulást eredményez. Ez az időszak az 1804. évi Literaria Deputatio álmosdi gyűlésével kezdődik, és a magyar szabadságharc bukásával 1849-ben fejeződik be. A négyszázötven éves Kollégium történetének mindössze egy tizede ez a 45 év, de annál gazdagabb szakasza, hiszen ekkor jelentkezik a felvilágosodás kései szakasza, hatása, és ebben a korban bontakoznak ki a nemzeti szellemű törekvések. Ekkor tér át a Kollégium az addig használatos latin nyelvről a magyar nyelvű oktatásra. Továbbá ebben a periódusban három tanszékkal bővült a kollégiumi katedrák száma. 1823-ban alakult természetrajzi, az 1825-ben létrehozott pedagógiai, az 1830-ban alapított nyelv- és irodalmi katedrák bővítették a tanszékek számát.

1841-ben tettek közzé egy pályázati felhívást a részletes tantervek elkészítése céljából. Ez a felhívás olyan korszerű tanterv elkészítésére hívja fel a pályázók figyelmét, melyben az oktatás tárgyát alsó-, közép- és felsőfokon végig „egyensúlyban” tartják: „Készíttessék kimerítő terv, mely a Pesten létesítendő református főiskolának alsó vagy elemi, közép és felső osztályaiban megállapítandó tanítási rendszert, mindenütt az élettudományokat, az emberiséget képzőkkel — mennyire saját körülményeink engedik —, súlyban tartása mellett, részletesen adja elő, a fenytéktartási rendszerrel együtt”.

A pályázók által készített tantervek Széchenyi reformgondolataitól kezdve, Kossuth iparoktatási koncepcióján keresztül, egészen Táncsics kézművesek iskolájáig híven tükrözi a kor haladó törekvéseit, anélkül, hogy a kollégiumok hagyományos tanulmányi rendjét, nevelési ideálját elutasítanák.

A fent vázolt időszakban a debreceni iskolakultúra nagy egyénisége, Zákány József (1785—1857), aki itt egyben a pedagógia első professzora volt. Az 1825-ben szervezett neveléstani katedrán kezdte meg tanári működését. Előzőleg mint a kis-újszállási partikuláris iskola segédrektora és a Rhédey család magánnevelője tűnt ki, mint gyakorlati pedagógus. Majd Nagyváradon rektoroskodott, állandó tudásvágyát egy bécsi tanulmányúttal elégítette ki. E tanulmány befejezése után nyerte el a kollégiumi tanszéket. A róla szóló korabeli források megnyerő egyéniségű, tanulmányaiiban igen nagy jártasságú, a diákság életét mélyen megismerni akaró, a kollégiumi ifjúság nevelésének ügyét szíven viselő pedagógusként mutatják be.

Az egyházkerület előzetesen, 1823-ban Váradó Szabó Jánost, az akkor már ismert nevű pestalozziánust hívta meg erre a katedrára, aki ekkor „... három évi halasztást kért, hogy leteljen az udvari tanítói hivatala”. Váradon azonban röviddel ezután — betegségére való hivatkozással — végleg el is hárította magától a Kollégium meghívását. Így került sor Zákány felkérésére, vagy amint a korabeli consistoriumi jegyzőkönyv tanúsítja: „A pedagógiában való Professzori Hivatalra Zákány József ajánlatik a Debreczeni Curatoratusnak.”

Székfoglaló beszédét Zákány 1825. november 13-án tartotta: „A nevelésről, annak céljáról, principiumáról, hasznáról” címmel. Beköszöntő beszédében a filantropizmus pedagógiájának körvonalai bontakoznak ki. Meggyőződéssel vallja ugyanis, hogy a nevelés által boldoggá lehet tenni az embereket. Szerinte az emberek jóra, a szépre, az igazságra oly mértékben nevelhetők, hogy ezáltal egész társadalmi helyzetüket megjavíthatják. Meg van győződve arról is, hogy a tanulás elősegíti az emberek felemelkedését, nemcsak szellemi téren, hanem anyagi vonatkozásban is. Különösen morális tekintetben tulajdonít nagy jelentőséget a nevelésnek. Ezek a filantropista gondolatok, ha kissé megkésve is, kapcsolódnak az európai, közelebbről a német (Basedow, Campe) filantropikus eszmévilágához. Zákány székfoglaló előadását különben az auditoriumban mind a professzori kar, mind pedig a diákság nagy tetszéssel fogadta. Budai Ézsaiás nyomban örömet fejezte ki, hogy a kollégiumi ifjúság: „a pedagógiát a maga kiterjedésében tanulhatja”, de megjegyzi a rá oly jellemző malíciával, hogy a pedagógia újdonsült professzora „theoretice és practice egyaránt nehézségekkel fog küzdeni”. A kollégium különben még abban az évben nyomtatásban is megjelentette székfoglaló beszédét.

Zákány, mint professzor, rövid idő alatt a tanulóifjúság kedvencévé vált. Nem annyira tudományos felkészültségével, vagy nagy hatású előadásaival, mert ezen a téren az ő munkássága nem vetekedhetett sem Kerekes Ferenc, sem Budai Ézsaiás, sem Péczely József ilyen irányú tevékenységével. Ezek a kortársak nemcsak Debrecenben, hanem az egész magyar iskolakultúrában nagyhírű tudósok és kitűnő szónokok hírében álltak. Az ő tanári egyéniségéhez, munkastílusához jobban illett a csendes, szelíd, de szívós és kitartó nevelőmunka. Különösen a tanítási órákon kívüli tevékenységében. A diákok kezdeményezései iránti bizalmát, azok megbecsülését és támogatását igazolják a korabeli professzori gyűlések jegyzőkönyvei, melyek főképpen az olvasó társaságnak és Kántusnak, mint diáktestületnek, Zákány professzor által történő rendszeres támogatásáról tanúskodnak. Nem véletlen, hogy mindkét haladó szellemű ifjában nagyon fontos tényező a nemzeti szellemnek a diákok között való terjesztésében, az ő rektorsága idején, az 1841/42. tanévben erősödik meg.

A Kollégium professzori kara, valamint a coetus tanulmányi ügyekben rendszerezen kéri Zákány József véleményét. Álláspontja legtöbbször pozitív: bízik a diákok érdeklődésében, szorgalmában. Filantropista felfogására jellemző módon, a fegyelmi ügyekben általában a nevelhetőség, súlyosabb esetekben is a javíthatóság híve. Inkább a nevelés belső eszközeivel való ráhatást tartja célra vezetőnek. A külső eszközöknek — botbüntetés, carcerbe zárás stb., melyek ekkor a Kollégiumban már csak elvétve, de még előfordultak — ő ellensége volt. A Kollégiumból való eltávolítást, az ún. „kicsapást” is csak nagyon súlyos esetben, a legvégső megoldásként fogadja el, és akkor is csak az ifjúság közösségének, a coetusnak az egyetértésével, mert még az ő idejében is él Csokonai kicsapásának kellemetlen emléke.

Zákány pedagógiai humanizmusára jellemző az az eset, amikor a Kerekes Ferenc óráin rendetlenkedő „3. éves deákok” fegyelmezésére kiküldött két professzort „atyai szelidségre inti”, hogy értesse meg az ifjúsággal: rendetlen viselkedésével csak magának árt, s ha ezzel mégsem hagy fel, a főiskolai törvények szigorával találja magát szemben.

Az 1844/45. tanévben az általa tanított pedagógiai tárgyak nemcsak az ő széles látóköréről, hanem a reformkori kollégium neveléstudományi stúdiumainak a korszakhoz képest jól felépített struktúrájáról tanúskodnak. Ezek a stúdiumok mind hazai, mind egyetemes összehasonlításban megállják a helyüket, s a pedagógiai cursusoknak viszonylag színvonalas és igényes rendszerét mutatják. Egy alapvető hiánysága van ennek az oktatási struktúrának: nem tartalmaz pszichológiai stúdiumokat.

Pedig ebben az időszakban a fejlett európai iskolakultúrák rendszerében a főiskolákon és az egyetemeken polgárjogot nyer a pszichológia tanítása.

A sárospataki kollégiumban Nyíri István professzor, a pozsonyi líceumban pedig Michnay Endre professzor az 1820-as években már ún. „*empiricus psychologiae*”-t ad elő. Ennek ellenére az alábbi tantervében a pedagógia oktatása — a felvilágosodás-kori kezdethez képest — differenciálódás útjára lép, a fejlődés irányát jelzi:

I. Növeléstani leckék III. éves hallgatóknak,

hetenként 4 óra

1. Methodológiai előismeretek,
2. Bevezetés a növeléstanba,
3. Közös tanítás tudománya,
4. Az olvasás és írás tanításának módja.

II. Növeléstani leckék II. éves hallgatók számára,

hetenként 2 óra

1. Földrajztanítás módja,
2. Számtantanítás módja.

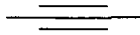
III. Növeléstani leckék I. éves hallgatóknak,

hetenként 1. óra.

Ezenkívül Zákány — a szükségeshez mérten — más tantárgyak oktatását is vállalta. Így például a francia nyelvet. Az általa írott tankönyvek arról tanúskodnak, hogy az ábécétől kezdve a grammatikán keresztül, egészen az egyháztörténetig, számos tantárgy oktatásának a körülményein kívánt javítani. Nem volt ugyan polihisztor, de alkotó módon művelt — a pedagógián kívül — több más disciplinát. Főként az alsóbb iskolák részére írott művei voltak sikeresebbek. Így például: Magyar ÁBÉCZÉ Debreczen, 1825.; Szent Biblia ismertetése Debreczen, 1845.; Kis gyermekek ész-vallása Debreczen, 1847.

Nagy gondot fordított az ének-zene oktatására is. Nagy Károllyal együtt írt „Ének-hangzatos könyv” (Debreczen, 1846) című műve jó szolgálatokat tett a korabeli esztétikai nevelésnek a kollégium falain kívül is. Szűcs István írja róla: „Kétszeresen érdekli ő szeretetünket az ízléses zene és énekművészetnek a főiskolában meghonosítása által. Mindkét művészetnek új korszaka nyílt a kollégiumban az ő tanárkodás idejével.” Szerencsés alkatú pedagógus volt, aki a nemzeti haladás szellemét és a protestáns iskolakultúra progresszióját tankönyveiben éppúgy ötvözni tudta, mint pedagógiai előadásaiban. 1852-ben vonult nyugalomba. 1857-ben halt meg.

Tanítványai közül Szűcs István az emberről is szépen megemlékezik: „Zákány tisztességes őszhaja, víg kedélye, ildomos alkalmazkodása, emberséges bánásmódja jótékonyan hatott körzetére. Úgy véljük, miként nem is találtatott ember, ki Zákány Józsefben megbotránkozásra okot találhatott volna.” A pedagógia első debreceni professzora maradandó érdemeket szerzett mind a kollégiumi tanítóképzés megalapozása, mind pedig a pedagógusképzés későbbi preparandiai és egyetemi alapjainak a kiszélesítése terén. Tankönyveivel, pedagógiai koncepciójával, nevelésszemléjével pedig a magyar neveléstudomány hazai úttörőjeként tartjuk számon.



Híradás a tanító- és tanárképzés műhelyéből

BALÁZSI ZOLTÁNNÉ
Sárospatak

AZ „OLVASÁSISMERET — OLVASÓSZOLGÁLAT” TANTÁRGY SZEMINÁRIUMI FOGLALKOZÁSAIN ALKALMAZOTT MÓDSZEREIM

A jelenleg érvényben lévő országos tanítóképző főiskolai tanterv több vonatkozásban, de különösen az „Olvasásismeret — Olvasószolgálat” tárgy tekintetében eltér a Sárospatakon 1985-ben kísérleti jelleggel bevezetett, s kisebb módosításokkal azóta alkalmazott helyi tantervtől. Erre „A tanítóképzés tantervi irányelvei” (Bp., Műv. Min., 87, 5. p.) lehetőséget biztosítanak. A mi tantervünk tantárgyi blokkok építkeznek. Az „Olvasó- és olvasásismeret—Olvasószolgálat” tantárgyi blokk félévenkénti lebontása az alábbi:

- II. félév 1/0 Olvasásszociológia—olvasáspedagógia—olvasáslélektan.
- III. félév 1/0 Gyermekolvasó-szolgálat módszertana.
- III. félév 0/2 A gyermekekkel való könyvtári foglalkozások módszerei.
- IV. félév 1/0 Felnőttolvasó-szolgálat módszertana.
- IV. félév 0/2 A felnőttekkel való könyvtári foglalkozások módszerei.
- VI. félév 0/2 A klubnapközis foglalkozások módszertana és gyakorlata.

Mindannyian tudjuk, hogy egy olyan erősen gyakorlatias foglalkozásra, mint a könyvtárosság, nem lehet csak előadások formájában felkészíteni. Az elméleti ismeretek elsajátíttatása mellett tantervi és tantárgyi követelmény kell, hogy legyen az olvasószolgálati munka gyakorlatával való megismertetés, annál is inkább, mivel a „Tanítóképző főiskolák könyvtári szakkollégiumának tantárgyi követelményei, óra- és vizsgaterve” című, 1986-ban megjelent dokumentumban a könyvtárosságképzés célja így van meghatározva:

Célunk:

„olyan könyvtárosok képzése, akik ... irodalmi műveltségükre építve a megfelelő könyvtári szakmai ismeretek birtokában képesek a lakosság kulturális alapellátását szolgáló (iskolai könyvtárak, általános nevelési központok könyvtárai, gyermekkönyvtárak és egyéb közművelődési könyvtárak) könyvtárosi feladatainak ellátására ... Alkalmassak az iskolában folyó nevelő-oktató tevékenység korszerű segítésére, a felnőttek és gyermekek önálló ismeretszerzésének, önművelésének irányítására.” Szemináriumi foglalkozásainkhoz „keret jelleget” biztosít, hogy minden könyvtár-szakkollégiumi főiskolai hallgató a II. félév elején egy gyakorló iskolai 2. osztályos, úgynevezett „tanulópár”-t alkot. Természetesen a párokat nem elsősorban a közös tanulás, hanem egymás — de elsősorban a gyermekek — jobb, alaposabb, realisabb megismerése céljából szervezzük.

Napjainkban egyre több szó esik az önmegvalósításról, az önkibontakoztatásról. Ugyanakkor kevés gyerek jut sikerélményhez e téren. Az önmegvalósítás legnagyobb gátja az, hogy nem ismerik a gyerekek eléggé önmagukat. Feladatunk, egészséges önfogadású, önmagukban bízó, képességeiknek és adottságaiknak megfelelően teljesíteni tudó gyerekeket nevelnünk. Olyanokat, akik eléggé ismerik önmagukat ahhoz, hogy biztonságosan el tudják dönteni, hol kezdődik és hol ér véget képességeik határa, milyen lehetőségekkel kell élniük, milyen korlátozásokkal kell szembenézniük. Ebben kívánunk — lehetőségeinkhez mérten — segíteni a gyermekeknek a „tanulópári” keretben, az alábbi módon:

II. félév:

- a párok úgy szerveződnek, hogy a gyerekek választanak a főiskolai hallgatók közül pár-szimpatia alapján,
- több közös beszélgetés, közös játék során a hallgatók igyekeznek képet alkotni a gyermekek érdeklődési köréről, igényeiről, ízléséről, olvasásélményeiről, olvasási szokásairól, az olvasás gyakoriságáról, családtagjairól, környezetéről, iskolai előmeneteléről, tantárgyakkal kapcsolatos nehézségeiről, fantáziakészségéről stb.
- csatlátlátogatás keretében meggyőződnek az addig — a gyermektől — begyűjtött információk helyességéről, s kiegészítik a gyermekről szerzett ismereteiket a szülők véleményével és a látottakkal,
- ezen ismeretek birtokában kezdődik el a konkrét vizsgálódás.

Első feladatként a hallgatók dolgozatot íratnak a gyerekekkel: „Ha én varázsló volnék...” címmel, azaz: ha rajtad múlna, mit változtatnál otthoni, iskolai és napközis életeden?

Második feladat: „Kik a magányosak és kik a közkedveltek osztályodban, napközis csoportodban? Miben látod a magányosságot, illetve a népszerűség okát?” A hallgató dönti el, hogy írásban vagy beszélgetés formájában kér választ a gyerektől.

Harmadik feladat: Írassák le a gyerekekkel, melyik tantárgyat nem szeretik, és miért? A hallgató feladata: tervezze meg, hogyan lehetne a gyerekek érdeklődését felkelteni e tantárgy iránt!

Negyedik feladat: a hallgató végezzen folyamatosan megfigyeléseket arra vonatkozóan, milyen saját maguk által kitalált játékokat játszanak legszívesebben és leggyakrabban a gyerekek.

Ötödik feladat: a hallgató választassa ki a gyerekekkel a napközis csoport foglalkozási teréből azt a foglalkozást, azt a szabadidős tevékenységeket, amelyen, amelyekben legszívesebben részt venne a gyerek.

Harodik feladat: „Kedves mesehőseim — kedvelt olvasmányaim” címmel írjanak dolgozatot a gyerekek. Rajzolják le „legkedvesebb mesehősüket vagy olvasmányélményüket”.

Záró feladat: a hallgató készítsen szemináriumi dolgozatot: „Az életmód, a környezet, a személyiségjegyek és az olvasási kultúra, valamint az olvasmányélmények befogadásának összefüggései” címmel, a félév során gyűjtött tapasztalatok, ismeretek elemző feldolgozásával. Órakeretben megbeszéljük a félév tapasztalatait: problémákat, nehézségeket, eredményeket — konkrét személyhez kötötten.

III. félév:

— A hallgató az előző félévben szerzett ismeretek birtokában 1 tanítási évre szóló, annotált *Olvasói tervet* készít „tanulópárja” részére. Alkalmat keres arra, hogy a gyermek olvasmányélményeiről beszélgethessenek. Ha lehetőség van rá, moziba, gyermekszínházi előadásra viszi, megbeszéljük a könyv és a film, vagy színház nyújtotta élmény különbözőségeit. A lehetőségekhez mérten közösen vesznek részt író-olvasó találkozók.

IV. félév:

— Ez a közös munka a IV. félévben is folytatódik,

VI. félév:

— majd a VI. félévben *Önismereti játékokkal, képességfejlesztő foglalkozásokkal* ér véget.

— A hallgató feladata: a klubnapközis kísérletbe bevont gyerekekkel végzett érdeklődésvizsgálat eredményeinek figyelembevételével (felhasználva a könyvtári gyakorlatok során szerzett ez irányú tapasztalatokat is!) *Klubterv készítése* (a gyerekek megismert érdeklődési köreinek megfelelően, többféle klub szervezése indokolt az adott napközis csoportban!), és az egyes *működtetendő klubok féléves tematikájának részletes kimunkálása, s a szabadfoglalkozások lehetséges variációinak féléves feltárása.*

Klubfoglalkozások tematikái az alábbi klubok vonatkozásában készülnek általában:

- Könyvbarátklub.
- Kis zenészek klubja.
- Kis képzőművészek klubja.
- Honismereti klub.
- Ezeresterklub.
- Természetbúvárok klubja.

Szabadfoglalkozások:

- makramé (csomózás),
- batikolás,
- rajzolás-festés,
- fafaragás,
- linómetszés,
- bábkészítés,
- nyelv- és ritmusjátékok,
- sportjátékok.

A tömbösített klubnapközis gyakorlatok keretében a félév során két alkalommal egész délutánt betöltő klubnapközis programot vezetnek a hallgatók kiscsoportos beosztásban, az előzetes klubtervnek megfelelően az alábbiak szerint:

a) *Tanórára való felkészülés:*

- önálló,
- ellenőrzött,
- intenzív tanári segítséget igénylő csoportokra osztva a gyerekeket.

b) *Szabadidős tevékenység:*

- *a klubfoglalkozás:* annak a klubnak a programjából egy konkrét foglalkozás bemutatása, amely iránt a legnagyobb az érdeklődés a csoport tagjai részéről,
- *szabadfoglalkozások:* forgószinpadszerűen.

Tömbösített foglalkozásainkról videófelvételeket készítettünk, s az elemzés-értékelés során felhasználjuk. Tömbösített foglalkozásainkon az osztálytanító, a napközis tanító, a napközis munkaközösség-vezető és a gyakorló iskola igazgatóhelyettesei is részt vesznek. Kísérletképpen az Árvay József Gyakorló Általános Iskola tanulóin kívül a klubnapközis kísérletbe a Petőfi Sándor Általános Iskola tanulóit is bevontuk, mindkét helyen komoly eredményeket tapasztaltunk.

A szabadfoglalkozások vezetéséhez — a hallgatók felkészítésében — a művészeti nevelési — pedagógiai — a testnevelési tanszék oktatói segítenek munkámban.

III. félév

A *gyermekkel való könyvtári foglalkozások módszerei*: szemináriumi órái délután vannak az órárendbe építve, hogy a foglalkozásokon a gyerekek részt vehessenek. Tantervileg, órarendileg heti 2 óra, a gyakorlatban azonban heti 3 óra.

1 óra: előkészítés (órarenden kívül),

1 óra: bemutatott foglalkozás,

1 óra: a látott foglalkozás elemzése.

Az előkészítés során — a forgatókönyv-tervezet alapján — a hallgatóval közösen javítjuk a forgatókönyvben megtervezett helytelen, módszertani-pedagógiai szempontból kifogásolható, a gyermekek életkori sajátosságai miatt megvalósíthatatlan elképzeléseket, különös hangsúlyt fektetve: az életkori sajátosságoknak legjobban megfelelő irodalmi-zenei-képzőművészeti anyag alkalmaztatására, az oktatási-nevelési cél- és feladatrendszer és az alkalmazandó módszerek összhangjára, valamint a foglalkozásvezető számára tervezett módszertani segédanyagok korszerűségének, s a gyerekek számára ajánlott irodalomjegyzék megfelelő voltának ellenőrzésére.

A bemutatott foglalkozás után azonnal sor kerül az elemzésre, értékelésre. Először a foglalkozásvezető mondja el, hogy: mit miért tervezett; a tervezetből mit sikerült véleménye szerint jól megvalósítani; milyen mértékben számíthatott a gyerekek cselekvő aktivitására; mit kellett menet közben a helyzetnek megfelelően módosítani, átalakítani; jól tudott-e gazdálkodni a rendelkezésére álló idővel; mit csinálna másként, ha újra tervezhetné foglalkozását stb.

Ezután az első három bemutatott foglalkozás után én értékelek, lehetőleg kritikusan, a pozitívumok és a negatívumok feltárásával. Az én értékelésem után mondják el véleményüket a látottakról-hallottakról a hallgatók. A negyedik foglalkozástól kezdődően változik a sorrend, a foglalkozásvezető után a hallgatók elemznek, értékelnek, s én összefoglalom, ha szükséges, kiegészítem az elhangzottakat. A foglalkozás-éremjegyet is közösen beszéljük meg, indoklással.

A közös beszélgetések a megszólalást gátló tényező leküzdésével véleményalkotásra, véleménynyilvánításra, a vitatkozás képességének kialakítására, közös gondolkodásra, a meggyőződésük melletti kitartásra szoktatnak, s arra nevelnek, hogy mindezt sértő szándék nélkül, jó indulattal, tapintatosan, meggyőződéssel és meggyőző erővel tegyék — hiszen a későbbiek során, az olvasókkal való foglalkozások kapcsán ezek elengedhetetlenek lesznek.

Az 1989/90. tanév I. félévének szemináriumi foglalkozásterve az alábbi:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. „Tudniillik, hogy mi illik” (dramatizált, szituációs és szerepjátékokra épülő játékos illemtan) | 3—4. oszt.
(összevont csoport) |
| 2. Könyv- és könyvtárháználatti vetélkedő | 4. oszt. |
| 3. Fantáziajátékok (ősi termékek felhasználásával a fantázia és a manuális készség fejlesztése céljából) | 3. oszt. |
| 4. „Szülőföldünk: Sárospatak” (rendhagyó környezetismereti óra) | 4. oszt. |
| 5. Képzelt utazás Meseországban (szellemi akadályverseny) | 2—3. oszt. |
| 6. Az Ősz búcsúja, a Tél köszöntése (komplex könyvtári foglalkozás, az évszakok bemutatása az irodalomban, a zenében, a képzőművészetben) | 3—4. oszt.
(összevont csoport) |
| 7. Bölcs Bagoly-vetélkedő (a sorozat tananyaghoz kapcsolódó kötetek felhasználásával) | 2—3—4. oszt.
(összevont csoport) |
| 8. Vers- és ritmusjátékok (a ritmus, a zeneiség és a mozgás összhangja) | 3. oszt. |
| 9. Zenei foglalkozás meseposztócskával: Prokofjev: Péter és a farkas | 4. oszt. |
| 10. Vetélkedő a Képes Történelem-sorozat kötetiből. | 3—4. oszt.
(összevont csoport) |
| 11. Melyik könyv vagyok? (jelmezes könyvbemutató) | 4. oszt. |
| 12. „Télapó itt van...” (vidám, hangulatos klubdélután) | 2—3—4. oszt.
(összevont csoport) |
| 13. Karácsonyi népszokás-felújítás. | 2—3—4. oszt.
(összevont csoport) |

A foglalkozások témáinak, formáinak, alkalmazott módszereinek megválasztásánál figyelembe vesszük a gyakorló iskola napközis munkaközösség vezetőjének kéréseit. A gyermekcsoportokat a gyakorlati képzésért felelős általános iskolai igazgatóhelyettes osztja be, s a csoportokat a napközis nevelő kíséri át a foglalkozásokra.

A 3. félév gyakorlati követelményeihez tartozik még — a foratókönyv-készítésen és tervezett foglalkozás megvalósításán túl — egy általános iskola *Könyvbarát szakkör 1 éves tematikájának* elkészítése a költségkihatások jelölésével, valamint kéthetes időtartamú *Történelmi játszóbáz programtervezete*, szabad választás alapján. A megvalósításhoz szükséges költségkihatásokat a két utóbbi feladtnál is meg kell tervezni. A költségkihatások megtervezetését a realitásérzék fejlesztése miatt tartottam szükségesnek, ugyanis az 1985—86—87. években könyvtárszak-kollégiumi hallgatóink a kötelező nyári nevelési gyakorlatot a városi úttörőelnökséggel és a városi könyvtárral közösen szervezett zenei, környezetvédelmi és általános művelődési programú olvasótáborokban teljesítették — kiscsoportvezetőkként. Sajnos, anyagi fedezet hiányában ez a gyakorlati lehetőség ma már nem járható út.

Az eddigiekben a gyermekekkel való foglalkozások általam alkalmazott módszereiről szoltam, a továbbiakban az olvasásismeret, illetve a felnőtt olvasószolgálat módszertanához, s ezek gyakorlati alkalmazásához kapcsolódva kívánok néhány gondolatot közölni.

A mi tantervünk a II., illetve a IV. félévekben biztosít erre lehetőséget.

II. félév: Tantervünkben az *Olvasásszociológia—olvasáspedagógia—olvasáslélektan* tantárgy előadásokkal van jelen. Mivel azonban véleményem szerint e témakör is feltétlenül megköveteli azt, hogy az elméleti ismeretnyújtáson túl, az elméleti ismereteknek a gyakorlatban történő alkalmazhatóságával, az alkalmazási területekkel, az alkalmazhatóság módszereivel, mikéntjével és hogyanjaival is megismertessük a hallgatókat — ezért az előadások mellett kevés számú szemináriumot is tartok, s ezeket arra használok fel, hogy a félév során elvégzendő gyakorlati feladatok megvalósításához menet közben segítséget nyújtsak, ezáltal ellenőrizve a részeredményeket, s tanácsokat, útmutatást is adva a további feladatok végzéséhez.

A II. félév gyakorlati feladatai:

1. Közösen kiválasztott mű befogadásvizsgálata az általam készített tesztlapok segítségével, s az eredmények, tapasztalatok összegezése.

2. Az életmód — a szabadidő — és a művelődési szokások összefüggésének vizsgálata, különös tekintettel arra, hol foglal helyet az olvasás az egyén szabadidős tevékenységének rendszerében, hogyan befolyásolja a kor, a nem, az iskolai végzettség, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely az egyén olvasási kultúráját és az olvasott műhöz való viszonyát.

A hallgatók kétféle módszert alkalmaznak:

- kérdőíves módszert,
- mélyinterjú-módszert.

A feladatot abszolút önállóan végzik, a kérdőívet is ők állítják össze, s a magnószalagon rögzített beszélgetés kérdősorát is ők tervezik.

Minimum 5 — maximum 10 fővel kell a vizsgálatokat elvégezniük, kritérium:

azonos foglalkozású, de eltérő korú, nemű, iskolai végzettségű csoportokkal kell dolgozniuk. Pl. pedagógus: óvodapedagógus, tanító, ált. iskolai tanár, középiskolai tanár, főiskolai-egyetemi oktató.

IV. félév: *A felnőttekkel való könyvtári foglalkozások módszerei* szemináriumain is önálló foglalkozásokat tartanak a hallgatók. A III. félévben alkalmazott módszerektől annyiban térünk el, hogy e félévben már nincs előkészítés, azaz a tanár és a hallgatótársak is a foglalkozás során találkoznak először a tervezett és megvalósított feladattal. Különség az is az előző félévhez viszonyítva, hogy a foglalkozásvezető értékelése után kijelölt hallgató elemmez és értékél, s a foglalkozásvezető és az értékelésre kijelölt hallgató szavai fölött nyitunk vitát. Az osztályozást is az értékelő hallgató végzi, amivel lehet egyet érteni, nem egyet érteni, de nem lehet megváltoztatni.

Itt még hangsúlyosabb szerepet kap a reális, elfogulatlan bírálat, a józan értékelés. A foglalkozások növelik a hallgatók könyvismeretét, elősegítik az irodalomban való jártasságukat, tájékozottságukat, s semmi mással össze nem hasonlítható mértékben fejlesztik közösséggé válásukat, egymás segítségét, egymásért, a másik sikeréért végzett önzetlen, becsületes munkavégzésüket.

A foglalkozások mellett a félév követelménye még a szemináriumi dolgozat készítése. A dolgozatok szemináriumi órakeretben felolvasásra és megvitatásra kerülnek. Az elkészítendő dolgozatok témájukban kapcsolódnak a kollókviumi tételekhez. Pl.

- Az olvasás, mint a permanens művelődés és a társadalmi mobilitás eszköze.
- Az irodalommal való találkozás lehetőségei, formái, módszerei a könyvtárak szervezésében.
- A rádió, a tv, a film és a színház szerepe az irodalmi élmény felkeltésében és elmélyítésében.

— BAZ megye irodalmi hagyományai. A könyvtár szerepe a helyi irodalmi hagyományok ápolásában, gyűjtésében, feltárásában és népszerűsítésében.

Az előadásokon és a szemináriumokon túl, tanítási órán kívüli lehetőségek egész sora segíti még az olvasószolgálati tevékenységre való felkészítést.

— TDK- és szakdolgozatok.

— Annotált ajánló bibliográfiák.

— Módszertani útmutatók.

— Tanulmányi-szakmai kirándulások.

— Alma-Máter Kör.

— Móra Könyvklub.

— Könyvbizományosi könyvvásárlás.

— Könyvtárak, könyvkiadók, nyomdák látogatása — kapcsolattartás.

— Hospitálási napló vezetése.

A hivatástudatra nevelést, a szakmára való felkészítést segítik az előadók, a szemináriumok, a gyakorlatok is. A hivatástudatra nevelést gyakorlatilag bármelyik forma szolgálhatja, ugyanis lényege a felelősségérzet kialakítása. Felelősség az olvasók érdeklődési körének kiszélesítésében, az olvasói ízlés alakításában, az igények kielégítésében.

Különösen az Olvasásismeret—olvasószolgálat tárgyat segítő könyvtári gyakorlatok gyümölcsözőek a hivatástudatra nevelés tekintetében. Nemcsak azért, mert ott „élőben” foglalkozhatnak a város többi iskoláinak tanulóival is, s összehasonlításokat végezhetnek, hanem azért is, mert tapasztalhatják a pályán lévő könyvtárosok által nyújtott pozitív és negatív példákat is. Ezeket a gyakorlatot követően kielemazzük a hallgatókkal. Arra is szoktam kérni a gyakorlatvezető könyvtárosokat, hogy a gyakorlatukban előfordult, olvasókkal kapcsolatos problémás szituációkat ismertessék a hallgatókkal. Ilyenkor csak a problémafelvetés hangzik el, s a hallgatóknak kell megoldási javaslatot adni. Ezeket a javaslatokat egyenként megvitatjuk, s csak a végén közli a könyvtáros a saját megoldását.

Gyakran és eredményesen használom szemináriumokon Sz. Kiss Csaba: Esetgyűjtemény könyvtárosi ismeretek oktatásához című kiadványát, amelynek eseteit „szerepjátékok” és „szituációs játékok” formájában dolgozzuk fel, a tanulságok megvitatása és levonása mellett.

PETŐ ILDIKÓ

Debrecen

A „GYÓGYPEDAGÓGIA” SZAKKOLLÉGIUM GYAKORLATI KÉPZÉSÉNEK SZERVEZÉSE A TAPASZTALATOK ALAPJÁN

Az utóbbi években fokozódó kettős teher nehezedik a 6—10 évesekkel foglalkozó intézményekre és a pedagógusokra. A növekvő követelmények és a gyermekek növekvő terheltsége miatt egyre több általános iskolai gyereknel mutatkozik kisebb-nagyobb zavar, elmaradás, egy vagy több területen.

Gyakoribbá vált, hogy a különben egyenletesen és biztosan teljesítő gyermekeknek egy új ismeretkör feltűnő megtorpanást okoz, amely ha tartóssá válik, ha nem tudjuk átsegíteni rajta, akkor komoly elmaradást okozhat.

Az említett kettős teher az átlagtól eltérő gyerekeket fogadó iskolák nevelői karát is érinti.

A Budapesten végzett gyógypedagógus hallgatók nem szívesen mennek vidékre dolgozni, ilyenkor az üres állásokat speciális ismeretek nélkül óvónók, tanítók, tanárok töltik be, aminek következményeit talán nem szükséges taglalni sem a pedagógus, sem a gyermekek oldaláról szemlélve.

Ezen a helyzeten igyekszik javítani, a problémát enyhíteni az ország két tanítóképző főiskoláján működő „Gyógypedagógia” szakkollégium.

A Debreceni Tanítóképző Főiskolán az 1984/85-ös tanév óta folyik kötelezően választható, az 1989/90-es tanév óta pedig választható szakkollégiumként gyógypedagógiai képzés. A képzés kísérletként indult, amelyet a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola felügyelt, indította be és irányította, valamint hangolta össze a Kaposvári Tanítóképző Főiskola azonos szakkollégiumával a szakmai munkát.

1984-ben két hallgatói csoport kezdte el a tanulmányait. A legutóbbi tanévben, 1989-ben, egy csoport indult, mert kísérletképpen bevezetésre került a „Pedagógia” szakkollégium is. Mivel a képzés célja olyan tanítói diplomával rendelkező szakemberek képzése, akik speciális szakkollégiumi végzettséggel munkát vállalhatnak a speciális általános iskolák 1—4. osztályában, enyhítve a speciális iskolák pedagógus-ellátottsági gondjait, ezért az elméleti órák tartalmának és rendszerének megszervezése mellett a gyakorlatok külön feladatot jelentettek.

Debrecenben két kisegítő iskola (ma már a neve: kijelölt általános iskola vagy speciális általános iskola) működik. Az egyik diákközház, enyhe és középsúlyos fogyatékosokat nevelő, a belvárosban van, jól és rövid idő alatt megközelíthető a főiskolától. A másik enyhe fogyatékosokat foglalkoztat, de a város szélén van, a főiskola körzetéből kiesik. Értethetően a belvárosi, Budai Ezsaiás úti iskolával jött létre a megállapodás.

A pedagógusképzés sarkalatos kérdése volt mindig a gyakorlatok mennyisége és formája. A hallgatók és a végzettek a visszajelzéseikben első helyen foglalkoznak ezzel a kérdéssel. Véleményük szerint a minél eredményesebb pályakezdetükhöz több hospitálási lehetőségre lenne szükségük, majd ezt követően, illetve ezzel párhuzamosan sok-sok tanítási gyakorlatra. Szükségesnek érzik a gyerekek közelségét, hogy saját szemükkel lássák, saját fülükkel hallják a reakciókat, hogy jó vagy kevésbé jó példákat és ötleteket lássanak, hogy minél több helyzetben kipróbálhassák magukat.

A szakkollégium szervezésénél azonban nem volt szabad elfelejteni, hogy a hallgatók egy része kíváncsisága miatt jelentkezik erre a képzésre, és soha nem volt kapcsolata semmilyen fogyatékosossal (így értelmi fogyatékosokkal sem), hogy humánnumuk ellenére a róluk alkotott képeik bizonytalanok, nagyvonalúak. S azok a jelentkezők, akiknek már vannak tapasztalataik, azok sem iskolában, oktatási helyzetben, egy osztálynyi gyermek között éltek ezt át.

Tehát teljesen új, ismeretlen helyzetet jelent számukra. Terv volt, hogy fokozatosan ismerkedve, „gyakorolva” a helyzetet jussanak el a valóságos hospitáláshoz és a tanítási gyakorlathoz.

A szakkollégium hallgatói első évben az intézménylátogatások során (Bevezetés a gyógypedagógiába c. tantárgy kapcsán) megismerkednek a város fogyatékosokat (siketeket, gyengénlátókat, értelmi: enyhe, középsúlyos és súlyos fogyatékosokat) nevelő intézményeivel.

Ezen alkalmakkor rövid tájékoztatót kapnak az intézmény vezetőitől, majd lehetőséget biztosítanak 1—2 gyermekcsoporthoz is beülni, majd a gyerekekkel, az osztály pedagógusával beszélgetni. Ez nagy segítséget jelent a főiskolásoknak, hogy felismerjék az intézmények rendszerét, hogy személyesen találkozzanak pl. azzal a ténnyel, hogy az érzékszervi sérült gyerekek is a normál általános iskola tananyagát tanulják meg.

A 3. félévben a „Kisegítő iskolai nevelés” c. tantárgy (heti 1+1 óra) szemináriumán minden második héten (összevontan tehát) a hallgatók tanítási órán hospitálnak a gyakorló speciális általános iskolában. Az évek során kialakult, hogy három csoportra bontottuk a hallgatókat, mert így zavartuk legkevésbé a gyerekeket és a pedagógust a tanteremben való mozgásban, illetve így elég létszámú hallgató maradt együtt az eredményes „órai megbeszélésre” és a további munkára. Az „órai megbeszélésen” újra együtt vannak a hallgatók, órai bírálszerűen elmondják a látottakat a társaiknak, a követendő, a jó részteket pontosan elemzik, míg a véleményük szerint sikertelenek helyett jobb, sikeresebb ötleteket gyűjtenek.

Ilyenkor adódik alkalom, hogy elmondják élményeiket egy-egy gyerekről, akit órán láttak, vagy a szünetben beszélgettek vele. Sok információt szereznek a gyerekek családi hátteréről, eddigi iskolai pályafutásáról, feltűnően jó vagy rossz képességeiről. Elemezzetjük a tanóra lépéseit, alapvető jelszó az órákon: „Mit, miért?” Feladatuk kapják, hogy a tanmenet szerint következő tananyaghoz tervezetet készítsenek. Rögzíteniük kell az elképzelt óra minden apró lépését, el kell tervezniük és lerajzolniuk a szemléltető eszközöket, a tábla képét is. A tervezeteket a tantárgy oktatója így érdemben tudja javítani, a hibás lépésekre felhívni a figyelmet. A félév végére minden hallgató kb. 6 órát lát, és ugyanannyi ellenőrzött tervezetet készít.

A félév során a gyakorlatvezetők könnyítésére a nem gyakorlatvezető kollégák vállalták a bemutató órákat.

Az összeállításnál külön figyelmet fordítottak arra, hogy minél több osztályfokot és minél több tantárgyat lássanak a hallgatók a váltásokkal.

A nem gyakorlatvezető pedagógusok ezekért a bemutató órákért külön juttatást nem kapnak.

Negyedik félévben kezdik el a gyakorló tanításokat a hallgatóink. Ekkor anyanyelvet (hetente egy gyakorlónap), az ötödik félévben matematikát és környezetismeretet (hetente 2 gyakorlónap) tanítanak, a hatodikban záró tanítást végeznek az ötödik félévben megismert osztályban és szabadon választott tantárgyból. Minden félév elején két óra bemutató tanítást láthatnak, ezzel is biztosítva, hogy kéthetes felkészülési idő maradjon a félévek során a tanításra való felkészülésre. A gyakorlatvezetők a rendelkezéseknek megfelelően órakedvezményt kapnak.

A gyakorlónap az általános iskolai pedagógiai gyakorlatot is figyelembe véve a szerda és a csütörtök lett. Félévenként ezen a két napon 2—2 órát töltenek a hallgatók a speciális iskolák-

ban. A nap első órájában tanítanak, majd a második órában az óra megbeszélése következik, így ezekben az osztályokban a 2. óra (szerdán és csütörtökön) valamilyen készségi tárgy, amelyet szaktanár tart. A főiskolai hallgatók órarendjében a 3. óra lyukas óra, amely a főiskolai órákra való visszautazásra ad elég időt.

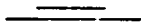
A gyakorló tanítási órán és a megbeszélésen részt vesznek az adott tanítási csoport hallgatói (6—6 fő), a gyakorlatvezetők és a főiskoláról a hallgatókat is ismerő kollégák, mint pedagógiai vezetők. Az órák megbeszélésén a tanító és a helyettes bíráló bírálatának alapja az általános iskolában kialakult szempontsor, természetesen kibővítve olyanokkal, amely az átlagtól eltérő gyerekek képzését-nevelését segítik elemezni.

Pl. jobban figyelnek a differenciálásra, az egyéni bánásmódra, az egyéni segítségnyújtásra, a szemléltetés módjára, az eszközök szerepére, a fokozatosságra, a tanári kérdésekre stb.

A „következő” tanító a tervezetét is ezen a megbeszélő órán mutatja be, illetve konzultál róla a gyakorlatvezetővel. Sejtethető, hogy ez a legritkább esetben fér be a 45 percre, ilyenkor a gyakorlatvezetőt a 20 perces szünetüket áldozzák fel, illetve gyakorlaton kívüli időpontot beszélnek meg. (Nem ritka, hogy a hallgatók órarendi terheltsége miatt a gyakorlatvezetők hétvégén vagy este a lakásukon fogadják a hallgatóinkat.) Ennek alapján talán nem kell hangsúlyozni, hogy a hallgatók és a gyakorlatvezetők között féléről félre jó kapcsolat alakul ki.

A gyakorlatvezetők természetesen egymás között is megbeszélnek tapasztalatokat, a gyakorló tanításokat. Fennállt a veszély, hogy így a sikertelenebbül kezdő hallgatók magukkal viszik a fél éves mozgások során a következő gyakorlatvezetőhöz is a „bélyegüket”, amely nehezítené mindenképpen a fejlődésüket. Az elmúlt idő alapján nyugodt szívvel állíthatjuk, hogy ez az informális csatorna pozitív eredményeket hozott. A hallgatók gyengéiről és erősségeiről, a szükséges segítség mennyiségéről és milyenségéről kapott információ alapján az „új” gyakorlatvezető már eleve differenciáltan kezdi el a közös munkát.

A pedagógiai vezetők egy részének alig volt ismert a speciális általános iskolában folyó pedagógiai munka, de a gyakorlatvezetők is bizonytalanok voltak kissé az új feladatukban. Ez az egymásra utaltság közös tanulást, egymás támogatását eredményezte. A jelenleg folyó munka és a jó hangulat tehát közös eredmény, amely a mai napig legnagyobb segítség a két intézmény együttműködésében.



DR. PAJOR ENIKŐ
Szekszárd

REFERENZS KÉRDÉS, VAGY CSAK ÉRDEKES TÉMA?

Mi így tanuljuk a könyvtári tájékoztatást

E tantárgy nehéz feladatot ró tanárra, diákra egyaránt. Hogyan lehet valamennyi tudományterület tájékoztató apparátusát, a kézi- és segédkönyvek óriási mennyiségét úgy megismertetni, hogy a tudás ne csak a vizsgáig, hanem azon túl, később a gyakorlatban is éljen a hallgatókban?

A tanterv keret jellegét, valamint azt a speciális helyzetet kihasználva, hogy főiskolánkon 1985-től egymagam tanítom a könyvtári tárgyakat, már az 1—4. félévekben a könyvtártani órák bizonyos anyagrészeit úgy súlyozom, hogy ezzel megalapozzam a tájékoztatást. Így, amikor az általános tájékoztatáshoz érünk, a referenzs kérdés valamennyi típusát jól ismerik a hallgatók, csak elnevezését nem tudják. Még jó ideig nem törekszem erre. Nem referenzs kérdésekre keressük a választ, hanem csak érdekes, őket érdeklő témákról, személyekről akarunk többet megtudni. Az itt alkalmazott kétféle módszert mutatom be.

Számomra a legnagyobb gondot az általános tájékoztatáshoz használt könyvanyag megismertetése okozza. Beszélünk biobibliográfiákról, első- és másodfokú bibliográfiákról, a magyar nemzeti bibliográfia kezdeteiről, de zömében még csak bemutatni sem tudjuk Bod, Czittinger, Rotarides stb. műveit. Nem is beszélve használatukról! Hogy mégis tudjanak ezekről is valamit, az alábbi módszerrel próbálkoztam:

A Tolna Megyei Levéltár Könyvtára nagy számban őrzi a megyei nemes családok könyvhagyatékát. A vegyes, ám igen értékes gyűjtemény számos, az OSZK által is nyilvántartott RMK-t őrzi.

A negyedik félév kezdetén mintegy 150 XVI—XVIII. századi könyvet választottam ki, s vittem át a főiskolára. Több héten keresztül minden elméleti órám végén 10—20 nevet (a szerzők nevét) felírtam a táblára, s a hallgatóknak feladatul tűztam ki, hogy derítsék fel, ki kicsoda,

mikor élt, alkotott-e valamit. Rövid idő alatt majd valamennyi személyről tudtak egyet s mást. Az ilyen ismert tudósokat, mint Vály András, Schwartner Márton, Georgius Pray, Pétzely József stb. könnyen visszakeresték, ám voltak kevésbé ismertek, s csak régi bibliográfiai lexikonokban, biobibliográfiákban előfordulók (Emericus Kelcz, Joannes Kithonich, Mathias Bodo, Franciscus Kazy stb.).

A sokadik kérdés megkeresése után beszéltük meg, hogy a tipikus, a tiszta nominális referenz kérdés eseteivel állunk szemben. S ekkor vetünk sorra a felmerülő nehezebb eseteket is: kik azok, akiket nem sikerült azonosítani, milyen kézi- és segédkönyvekben nézhetnénk utánuk. Segítségül elmondtam annyit, hogy valamennyien a XVI–XVIII. században éltek, s amint ez az előzőekből kiderült már, nyilván valamennyien írtak, alkottak is valamit. A korhoz kapcsolódó bibliográfiákban kerestünk, hogy kiválasszuk a legmegfelelőbb kézikönyveket. Szinte valamennyi könyv előkerült, amit a félév során általános tájékoztatásból ismertetni akartam. A Jeggyakrabban azonban az alábbiakat forgatták: Szinyei József: Magyar írók élete ... és munkái. 1–14. (Bp., 1891–1984); RMK 1–3.; RMNY 1–2. (Bp., 1972); Gulyás Pál: A bibliográfia kézikönyve. (Bp., 1984); Bod Péter: Magyar Athénás. (Nagyseben, 1766); Horányi Elek: Memoria Hungarorum, 1–3. (Wien, 1775–1777); Apponyi Sándor: Hungarica. 1–4. (München, 1902–1927); Petrik Géza: Magyarország bibliographiája. 1712–1860. (Bp., 1882–1892), Hóman–Szekfü: Magyar történeti kötetek a „Kütfők és irodalom” c. záró fejezetei. (Bp., 1935–1936); A magyar történettudomány kézikönyve. (Bp., 1987). Ebből elsősorban Bartoniek Emma: Magyar történeti forráskiadványok c. munkáját (27–205. p.); A „Századok név- és tárgymutatóját” (Bp., 1908., 1917) és repertóriumát (Bp., 1987); és Kosáry Domokos bibliográfiáit és számos tanulmányát, önálló munkáját.

Miután mindenkiről tudtak már valamit, mintegy 6 órán keresztül csak nézegettük a régi könyvek kötését, címlapját, betűtípusait, nyomdászjeleit, díszítéseit. Most együtt látták mindazt, amit tanulmányaik elején könyvtörténetből tanultak. A régi fogalmakat — 8^o, ívrét, folio, liminária, marginális, possessorbejegyzés, antikva, müncheni kötés stb. — felelevenítettük. A latin és német könyvek címét lefordítottam, és röviden ismertettem tartalmukat. Így a könyvek egyre ismerősebbekké és érdekesebbé váltak számukra. A hallgatók párokba, kisebb csoportokba álltak, s mindenki kiválasztott egy-egy neki tetsző témakört, hogy azt részletesebben feldolgozza egy leendő kiállítás számára. Minden csoport előredezte az általa kiválasztott témaköröket, és meghatározta: történetírók, jezsuita történetírói iskola, egyháztörténet, a magyar statisztika úttörői, filozófiai-hitéleti munkák, a magyar nyelvű szépirodalom kezdetei, nemesi családok olvasmányai stb. Az elhelyezés során ráébredtek arra, hogy a könyvek önmagukban, túl nagy mennyiségben egyhangúak, s pusztá elrendezésük korántsem azonos a könyvkiállítással. Valami: a kiállítás lényege hiányzott. Amikor erre rájöttek, beiktattam egy elméleti órát, ahol ismét felidéztek a régebben közösen látott könyvkiállítások jellemzőit: mi a célja, kinek szól, milyenek legyenek a kiírások, az összekötő szövegek és a tárgyak elhelyezése, az anyag egységének biztosítása, szín- és fényhatások, drapériák, virágok szerepe stb. Ezután ugrásszerű minőségi változás állt be munkájukban. Az OSZK-ban látott „Holland könyvművészet” és „Bibliakiállítás” hatására és annak mintájára próbálták a könyveket elrendezni. Az OSZK préselt virágokkal díszített, ók ásványgyűjteményüket hozták be, s ezeket használták a könyvek kitámasztásához és a vitrinek díszítéséhez. Minden csoport a már említett kézikönyvek segítségével hosszabb-rövidebb szöveget állított össze. Csoportos megbeszélés után ezek javított változatát kézzel írták a kartonlapokra, melyeket egységesen sötétbarna alapra ragasztottak. A nyitó szöveget gépelés után a levéltárral kinagyítottattuk, az összes többit meghagytuk kézírással. A gépelés helyett e mellett döntöttünk, mert így mindenki jobban átérezte saját felelősségét, s — mint később kiderült —, jobban örült annak, hogy hallgatótársainak is be tudta mutatni egyéni munkáját.

A főiskolánk auláján betöltött kiállítás végül is sok bonyodalom után megszületett. A könyvtáros szakkollégista rendező csoport egyik tagja nyitotta meg, aki hozzáértéssel kalauzolta főiskolai társait a régi könyvanyag között, próbálta megértetni velük az RMK jelentőségét, s bevezetőjében külön kitért a könyvtárosok és levéltárosok értéket felismerő és megőrző felelősségére is.

A kiállítás nagy méretű plakátját és a díszes meghívót szintén közösen intézték. Kiállításuk a minden évben ápr. 11-től hagyományosan megrendezésre kerülő „főiskolai közművelődési napok” egyik rendezvénye volt. S hogy még többet tudjanak e századokról, meghívtuk e sorozaton belül dr. Kelecsényi Gábort, az OSZK főmunkatársát, aki megnézte a könyvkiállítást, majd új könyvről, „Múltunk neves könyvgyűjtőiről” tartott előadást, s mindenkinek dedikálta is kötetét. A féléves közös munka gyümölcsöző volt. Ezt bizonyítják a hallgatók írásbeli nyilatkozatai is, melyekből néhányat itt közlök:

„... A kiállítás szerintem nagyon jó volt arra is, hogy belekóstoltunk a szervezés fortélyai-ba. Mintát kaptunk arra, hogy majdan hogy lehet megszervezni egy iskolában akár a gyerekek által összegyűjtött régi könyvekből kiállítást, akár a legújabb könyvekből.” (N. M.)

„... Az elméleti részből pozitívum, hogy élőben is dolgozhatunk a könyvtári órán megbeszélt RMK-anyaggal, és így sokkal maradandóbb nyomot hagy.” (N. M.)

„... Ahhoz, hogy a kiállított könyvekről pontos információkat közöljünk, gondosan tájékozódni kellett. Ennek során mi is sokat tanultunk.” (D. A.)

„... A könyvek RMK-anyagok voltak, és nagyon jó volt, hogy ezeket kézbe vehettük. Tapasztalhattuk, hogy a régi papírkészítőknek milyen volt a vízjele, megismerkedhettünk a régi olvasáskultúrával is.” (V. R.)

„Olyan írók (mégpedig helybeli, tolnai írók) nevével ismerkedtem meg, akikről nem is hallottam eddig...” (Sz. J.)

„Ha nem lett volna ez a kiállítás, és nem így lett volna (hogy mi rendezzük), azt hiszem, tölem távol állt volna ez a kor... Ha csak mint szemlélő nézem meg a kiállítást, akkor már közelebb kerülök ugyan hozzá, de a valóságos közelséget éppen az adta, hogy részt is vehettem a lebonyolításban. Megfoghattam, megnézhettem, közvetlen kapcsolatba kerültem velük. Nemcsak azokkal, amikkel én dolgoztam, hanem azokkal is, amikkel a csoporttársaim foglalkoztak. Az, hogy megnéztük, utánajárunk egyes tudósok, írók életének, megkerestük őket lexikonokban..., szinte „magunkhoz kapcsoltuk” ezeket a könyveket, s már nem is tűnnek olyan távolinak, régi-nek...”

„Sokat segített abban is, hogy az olvasószolgálat-tájékoztató gyakorlatias kérdései előkerültek. Hol lehet ezt-azt megtalálni, mit kapunk a bibliográfiától, hogyan keressünk, kutassunk egy témában stb. Ez növelte az anyag értékét, érdekességét, hogy mi magunk jártunk utána... s a kézikönyvekkel, a Szinnyeiével stb. nemcsak mint egy lexikon „a többi közül” találkoztam, hanem, hogy én kerestem meg az egyes írók munkásságát, életét közelebb hozta hozzám, s van egy-több új információforrás (kézi- és segédkönyv), amiket eddig nem ismertünk, de ezután hozzá tudunk nyúlni.” (P. Sz. és V. R.)

A hallgatók véleménye szerint, a módszer sikeressége tehát az önálló munkában, az önálló kutatásban rejlik. Ezért az 5. félévben induló szaktájékoztatásnál hasonló módon próbálók dolgozni. A tudományterületek egy-egy szelétén próbálom megtanítani a helyes keresés menetét. Így:

A „kiállító” csoportom néhány tagját a néprajz, másik részét a művészetek, a nyomdászat-történet érdekli jobban. Levéltári kutatásaim során két hatalmas, igen jelentős és szép levelezésre bukkantam; az egyik az ifjú Bellosics Bálint (1867—1916) és híres tanára, Hermann Antalé (1851—1926) (kb. 80 levél 1891—1916 között), a másik Telcs Ede (1872—1948) és Kner Imréné (1890—1944) (kb. 50 levél 1943-ig). E két levélköteg részletes feldolgozása volt a cél. Ezt előkészítendő, tanítványaim számára lefénymasoltam Rádics Károly: Négy Schöpplin-levél Móríc Zsigmondhoz (A Könyv, 23. 1988. 4. 125—130.) című munkáját, mely terjedelmében s a feltárás mélységében igen alkalmas előbb az önálló, majd a csoportos feldolgozásra. E munka volt a minta, amin megbeszéltük a levélrendezés menetét, az átírásszerű olvasás kérdéseit, a filológiai pontosságot, a diakritikus jelek alkalmazásának Péter László szerinti módját, a szöveg háttér felderítésének egyes lépéseit, a jegyzetek szerkezeti felépítését és jelölését, mélységét, mennyiségét. Ezután a levélkötegeket — hallgatóim számától függően — kis csomagokra bontottam, s valamennyien 5—10 összefüggő levelet kaptak. A szövegből kivehető egyszerű utalások pontosítását otthoni feladatként a főiskolai könyvtárban végezték. Amikor az itteni könyvtárban kevésnek tűnt, közösen átvettük a múzeumi, a levéltári és a megyei könyvtárba, ahol egyéni referenz-kérdés megoldásait már én irányítottam.

E munka során tehát megint úgy oldották meg a referenz kérdéseket, hogy észre sem vették. Érdekelte őket a téma, érdekelte őket az a sok, számukra ismeretlen adat, amely a levelekben utalásszerűen felbukkant. Sőt, a Bellosics—Herrmann levelezésben csak Bellosics levelei voltak aláírva, de, hogy kihez írta őket, azt ki kellett deríteni, mert levelei mindvégig a „Kedves Tanár Úr! Kedves Professzor Úr!” megszólítással kezdődnek — cím és név nélkül. Igen fáradtságos és nehéz kutatómunkát jelentett (nckem nehéz módszertanít), amíg rá tudtam vezetni a hallgatókat, hogy keressük ki a 80 levélből azokat a fogódzókat, amelyek alapján talán kiderül, ki is Bellosics leveleinek címzettje. A kör egyre szűkült, míg végül az egyik levélben Bellosics közönlőti és cikket küld tanárának, az „Ethnologische Mitteilungen aus Ungarn” c. lap szerkesztőjének. Ez volt az a pont, az az „információelem”, amely egyértelműen megmutatta, merre kell keresniük. E kérdés kiderítésével tehát megtanulták a nominális referenz kérdés indirekt úton történő megoldását, úgy, hogy csak felkeltett kíváncsiságukat elégítették ki.

Számos példát hozhatnék, mennyi mindent tanultak észrevétlenül e munka során. Összegzésül csak néhányat sorolok fel:

— A szakdolgozatírás előtt egy kis bevezetést kaptak a tudományos kutatómunkába előbb a Rádics-cikk feldolgozásával, majd a levelek háttérének felderítésével.

— A levelekben előforduló események, helyek, nevek, könyv- és cikkcímek stb. megkeresésével megtanulták ennek menetét. Közben megismerkedtek olyan kézikönyvekkel, folyóiratokkal, amit egyébként nem használtak volna.

— A végig nem gondolt keresési módok és tapasztalatlanságuk miatt sok felesleges utat jártak be, s kevés eredményt értek el (pl. Herrmann személyének megfejtésénél). A sikertelen keresési módok összevetése alapján azonnal megértették a tananyag ilyen részeit, mint a „logikai kizárás elve”, vagy azt, hogy miért is kell, és mennyire kell ismerni egy-egy kézikönyvet ahhoz, hogy az tényleg megkönnyítse munkánkat.

— Telcs Ede, Bellosics személyére vonatkozóan kevés adatot találtak a lexikonokban, a bibliográfiák segítségével tovább kellett menniük az értesítők, évkönyvek, a „hagyatékok”, ill. a fennmaradt kéziratok munkák mélységéig. (Pl. Telcs Ede önéletrajza a Türr István Múzeum Adattárában, Baja stb.) A tanárnak ez megint lehetőséget ad arra, hogy a kéziratár, levéltári irat—kézirattári anyag fogalmát tisztázza, s bebizonyítsa ezek ismeretének fontosságát.

— A levelekben sok olyan hivatkozás bukkan elő, melyek megoldását a kisebb könyvtárak anyaga nem teszi lehetővé (pl. „... a Pesti Hírlap tárczájában olvastam a Néprajzi Társaság 28. ülésén tartott felolvasását...” ... „a Muraszombat és Vidéke két márcziusi számában jelent meg A millenium és a vendek c. tanulmányom...”). Az ilyen jellegű referenz kérdések arra adnak lehetőséget, hogy a régebben tanult, de már elfelejtett könyvtárközi kölcsönzést ne csak gyakorlásképpen, hanem őket érintő, valós könyvtári igény miatt felelevenítsük, és a kérőlapokat elküldjük. Egyes régi folyóiratokat mikrofilmen kaptunk meg, s a mikrofilm leolvasása, az azon való kiigazodás, a mikrofilmre vett folyóiratban való keresés... újabb előrelépést jelentett.

— A jegyzetkészítés, a hivatkozás különböző módjai a jó gyakorlaton túl a szakdolgozat hivatkozásjegyzékének elkészítésére is előkészítettek.

Ismertetett két módszerem a tanár részéről a szokásosnál jóval nagyobb előkészületet (könyvtörténeti, levéltári kutatás, fénymásolatok előkészítése, egyéb technikai munkák, megfelelő kézi- és segédkönyvek beszerzése erre az időre stb.) igényel. Úgy tűnik azonban, hogy ez nagyobb hatékonyságú. Ezt a hallgatók spontán nyilatkozatai és tanult könyvtárosi magatartásuk egyértelműen alátámasztják.

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő kötetei még kaphatók:

Gácser József: Demokratizmus és általános iskola

Ára: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Ára: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához

Ára: 90 Ft

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

* * *

KEDVES ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1991. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk.

* * *

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a kéziratokat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lap-szám, rövidítve: l.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám*os *lakcímüket*, *beosztásukat* és *személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A szerkesztőség